

Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional

Una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes

Autor:

Andreozzi, Marcela

Tutor:

Souto, Marta

2006

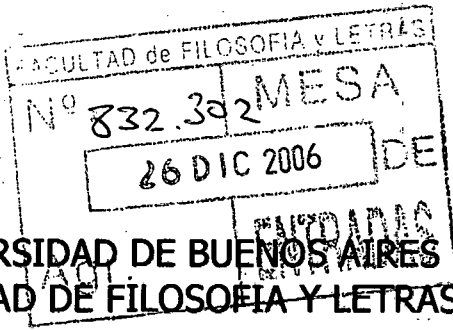
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores

Posgrado

TESIS 5-2-12

TESIS

5-2-12



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS -

MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

**ENCUADRES Y DISPOSITIVOS DE
FORMACION EN LA PRACTICA
PROFESIONAL:**

Una aproximación clínica a los procesos de
acompañamiento de los estudiantes

TESIS DE MAESTRIA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

DIRECTORA. DRA. MARTA SOUTO

MAESTRANDA: LIC. MARCELA ANDREOZZI

BUENOS AIRES, DICIEMBRE 2006

TESIS

5-2-12

INDICE

AGRADECIMIENTOS	4
A MODO DE PRESENTACION	5
CAPITULO I:	14
Itinerarios teóricos sobre encuadres y dispositivos de formación en la práctica	32
La formación en la práctica como instancia de socialización profesional	14
Paradojas y dilemas de la socialización en la práctica	14
Condiciones estructurantes del proceso de socialización en la práctica	19
Algunas mediaciones del proceso de socialización en la práctica.....	23
Los procesos de configuración identitaria en experiencias de formación en la práctica.....	32
La identidad profesional en clave contemporánea	32
De la teoría de la identidad a la teoría de la acción y viceversa	34
Acerca de resonancias y huellas identitarias	38
Sobre movimientos y dinámicas identitarias	46
Encuadres de formación en la práctica: Apuntes sobre los dispositivos de formación en alternancia	48
La alternancia como opción formativa.....	48
Encuadres de formación y formatos básicos de experiencia	54
De los encuadres y formatos, a los dispositivos de formación en la práctica	63
La dimensión social y política	65
La dimensión instrumental	68
La dimensión psíquica	73
CAPITULO II:	80
El proceso de construcción metodológica.....	80
Decisiones del encuadre metodológico	80
La indagación desplegada en terreno	81
Los primeros contactos.....	81
Los Talleres de indagación sobre el rol	82
Las comisiones elegidas como casos	86
La secuencia de indagación seguida en cada caso	88

El análisis de los "textos de campo"	91
Acerca de los recursos de escritura empleados	95
CAPITULO III:	99
Sobre encuadres y dispositivos de formación en la práctica	99
El escenario natural de la investigación.....	99
Primer Caso: "La práctica, un cambio de mentalidad"	110
La comisión de prácticos y el profesor a cargo	110
El dispositivo de formación en la perspectiva del profesor	115
El dispositivo de formación en la perspectiva de los estudiantes.....	130
El dispositivo de formación en las clases observadas.	149
De los relatos narrativos a la síntesis interpretativa.....	171
Segundo Caso: "La práctica, un camino de familiarización"	183
La comisión de prácticos y la profesora a cargo	183
El dispositivo de formación en la perspectiva de la profesora	187
El dispositivo de formación en la perspectiva de los estudiantes	204
El dispositivo de formación en las clases observadas.	232
De los relatos narrativos a la síntesis interpretativa.....	257
CAPITULO IV:	269
Formación e identidad, una relación siempre abierta	269
EPILOGO	293
BIBLIOGRAFIA	301
ANEXO 1	310
Recorridos previos de investigación y asesoramiento.	310
ANEXO 2	317
Encuadres y Dispositivos de Formación en la Practica Profesional: Una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes.....	317
ANEXO 3	351
Categorías emergentes del análisis de los textos de campo.	351

AGRADECIMIENTOS

Entre los múltiples recursos que ofrece la escritura, he apelado al uso intencional de la primera persona del plural para expresar mi reconocimiento a quienes de un modo u otro hicieron posible esta tesis. Y al hacerlo, no quise evitar la inquietud que siempre me provoca hablar, pensar y escribir en nombre propio, sino dar testimonio del carácter colectivo que a mi modo de ver tiene la difícil tarea de construir conocimiento, en cualquier ámbito de vida y trabajo.

Por cierto, en este gesto se juega el deseo de poner en palabras el afecto que me une a quienes, en mi propia historia de formación y en la de esta investigación, forman parte de esas tres formas de amistad que, tomando las palabras de Fernando Ulloa (1995), poblaron de suministros el camino que desde años vengo transitando en la línea de investigación en la que se inscribe la presente tesis de maestría.

De ahí que, en primer lugar, quiero expresar mi afecto y reconocimiento hacia quienes ocupan y ocuparon el ámbito de las *amistades íntimas*, aquellas que nombran a quienes navegan por el mismo río, proponiendo encuentros sustanciales, intercambios que dejan huella y justifican el hecho de estar en la misma barca mientras se comparte la travesía. Aquellos con quienes mantengo o mantuve vínculos de amistad y filiación, que bien saben de las vicisitudes y destinos que se juegan en la intimidad de los tiempos compartidos.

De la misma manera, mi afecto y agradecimiento a quienes en el transcurso de esta investigación se instituyeron como *amistades cotidianas*. Aquellos que compartieron el día a día de la decisión de terminar esta tesis, quienes me acompañaron en el gesto solidario, el estímulo a la producción, la mirada lúcida sobre las primeras y últimas versiones del trabajo, el generoso aporte de ideas que, en las idas y venidas de la investigación empezaron a cobrar vida propia.

Por último, las palabras de mayor gratitud hacia quienes en el tiempo de esta investigación fueron en verdad mis mejores *amistades extranjeras*. Aquellos que sabiéndose hablados por otra lengua, aceptaron ser mirados y escuchados desde mi propia orilla. Aquellos que, en el espesor de la palabra dada y el límite de mi propio entendimiento, fueron ganando protagonismo en las vacilaciones, las dudas, los interrogantes, las búsquedas y los silencios que al momento de finalizar esta tesis, aún me dejan pensando.

A todos ellos, la *primera personal del plural* ...

A MODO DE PRESENTACION

La investigación que presentamos a continuación y que sirvió de base a la elaboración de la tesis "Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional" continúa el camino transitado a lo largo de unos cuantos años en los que mantuve el interés por explorar los procesos de socialización profesional que se desarrollan durante la formación de grado universitario, haciendo particular referencia al impacto que en los estudiantes tienen las experiencias de formación en la práctica profesional que suelen incluirse como cita obligada de los currículums de formación superior (bajo la forma de prácticas de ensayo, pasantías, residencias, etc.)¹.

Varias son las razones que mantienen al día de hoy mi interés por seguir explorando este tema. En principio y desde el recorrido realizado en instancias de investigación y asesoramiento en el ámbito universitario, el hecho de observar que correlativamente al auge que en la última década fueron teniendo las experiencias de formación en la práctica profesional como propuestas tendientes a aproximar a los estudiantes al mundo del trabajo, pocos fueron los intentos por avanzar en el conocimiento de los múltiples efectos identitarios que tales ofertas formativas provocan. Tal como lo destacan varios autores, pareciera haber primado en estos años la producción de discursos que se revelaron más como herramientas normativas de evaluación de dispositivos y prácticas de formación, que como herramientas de inteligibilidad dirigidas a comprender la índole de los fenómenos y procesos formativos que tales experiencias movilizan.

A su vez, cabe también señalar el hecho de advertir la preocupación de quienes desde diferentes posiciones institucionales vienen manteniendo ofertas formativas de este tipo, el modo en que expresan los desafíos y batallas cotidianas que la puesta en marcha de tales propuestas de formación suponen. Ciertamente, su perspectiva muestra que lejos de significar experiencias formativas de fácil manejo, configuran por el contrario campos de intervención pedagógica sumamente complejos tanto por la índole de procesos que desencadenan, como por la heterogeneidad de los actores, las lógicas y las instituciones involucradas en su desarrollo.

¹ Me refiero específicamente al recorrido de investigación realizado con Becas de Iniciación y Perfeccionamiento del CONICET, durante los años 1990-1995 bajo la dirección de la Lic. Lidia Fernández, y a las experiencias de asesoramiento pedagógico institucional que tuve oportunidad de hacer en diferentes ámbitos de formación profesional. En apretada síntesis, el Anexo 1 contiene aquellos elementos de este recorrido que configuraron el punto de partida de la presente investigación.

De ahí que, más allá del reconocimiento y valoración académica y social que las experiencias de formación en la práctica vienen ganando en diferentes ámbitos, resulta cada vez más claro que la mera inclusión de situaciones de contacto entre el ámbito académico y el ámbito del ejercicio profesional no garantiza por sí mismo el logro de las intencionalidades y propósitos que habitualmente se les atribuye.

El intercambio y trabajo sostenido con coordinadores de ciclos de práctica profesional, con formadores o tutores a cargo de la experiencia y con estudiantes que atraviesan períodos de práctica, fueron mostrándome una y otra vez la simultaneidad de tensiones que atraviesan estos espacios, la perplejidad con que se viven muchas de las situaciones allí emergentes, la dificultad de generar un pensamiento que atienda la particularidad de los eventos que la práctica plantea.

Si bien cabría imaginar que tales tensiones y el nivel de conflictividad que suponen podrían incluso poner en riesgo el mismo potencial formativo de la experiencia, la percepción y el significado atribuido a estos espacios de formación suelen contradecir esta suposición. El paso por situaciones de formación en la práctica no pasa, para nadie, inadvertido. Sus efectos son claros en términos de movimientos y efectos identitarios tanto para los estudiantes como para los formadores o tutores que acompañan la experiencia. Los componentes de inversión suelen ser muy altos - y esto en múltiples sentidos- pero los factores de retribución que emergen como contrapartida de la experiencia vivida en la práctica, claramente justifican el esfuerzo que para todos significa su puesta en marcha.

Sobre este juego de tensiones y contrapartidas identitarias trata esta investigación. Y lo hace desde una perspectiva particular, aquella que se interroga por las condiciones que hacen de estas tensiones, ocasiones favorables al desarrollo y crecimiento profesional de los futuros egresados. Desde esta óptica, las tensiones no son vistas, por lo tanto, como aquello que necesariamente hace obstáculo a los procesos de socialización profesional y transformación de la experiencia de sí, sino que, por el contrario, simplemente son algo que está "ahí" para ser atendido y "gestionado" desde un determinado encuadre y en el marco de un singular dispositivo.

Por esta razón, la pregunta que se nos impone no es ya si las tensiones que entran en estos particulares espacios de formación obstaculizan o no el desarrollo de procesos de socialización y construcción identitaria, sino en todo caso, bajo qué condiciones o en qué circunstancias estas tensiones devienen oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. Y preguntarse por las "condiciones" es para mí interrogarse por los encuadres y dispositivos de formación que, sin duda alguna, fijan posibilidades y limitaciones a la gestión de los procesos que las situaciones de formación en la práctica movilizan.

*Pregunta
sobre los
dispositivos*

litera

De ahí que el objeto de estudio de esta investigación gire en torno a la exploración de los dispositivos de formación en la práctica y los encuadres que habitualmente operan como su sostén o fundamento, con el propósito de avanzar en la construcción de un pensamiento que sirva de herramienta para definir y comprender el campo de problemas que las situaciones de formación en la práctica plantean en el proceso de construcción identitaria de los estudiantes.

Varias fueron las suposiciones, conjeturas e ideas que fuimos construyendo a lo largo de la investigación y que dieron forma a los interrogantes que la investigación terminó por explorar:

- Es un interrogante?*
- En principio, la convicción de que abordar encuadres y dispositivos de formación en la práctica implica explorar múltiples y heterogéneas cuestiones. Algunas de ellas, referidas a aspectos estrictamente organizativos -tales como la selección de asientos de práctica, la distribución de tareas y responsabilidades entre las personas que intervienen en la implementación de la experiencia (supervisores de práctica, referentes de las organizaciones laborales en las que se desarrolla la práctica, coordinadores que operan como nexo entre la institución académica y las organizaciones laborales en las que el estudiante hace su experiencia), la organización de tiempos y espacios para el trabajo conjunto de estudiantes, supervisores y referentes institucionales, etc.-; otras en cambio aluden a cuestiones de orden pedagógico, que dejan traslucir concepciones y tradiciones de fuerte arraigo en las culturas de trabajo propias de los diferentes ámbitos académicos y profesionales². Como es de suponer, tales tradiciones no sólo intervienen en la definición del formato de práctica que se adopte³, sino también en el modo en que quedan definidos los propósitos e intencionalidades que fundan el contrato de formación que los formadores de práctica establecen con sus estudiantes, las modalidades de acompañamiento que se prevén y se sostienen, las formas de organización del trabajo, de la comunicación, del control, las características que adopta la asistencia técnica brindada a los estudiantes, las modalidades de evaluación que se implementan, etc.
 - En segundo lugar, la sospecha de que la mayoría de las veces los dispositivos de formación en la práctica profesional, suelen privilegiar el desarrollo de aprendizajes profesionales estrictamente ligados a la

² Cabe en este punto considerar las tradiciones que se han ido sedimentando en el campo de las profesiones del área de la salud, del área del diseño y la ingeniería, del trabajo social, las ciencias exactas, etc.

³ El análisis de los planes de estudios de las carreras de la UBA que cuentan con un ciclo específico de práctica profesional o con algún tipo de experiencia organizadas en torno a un régimen de alternancia (pasantías, residencias, prácticas de ensayo, etc.) muestra una situación de extrema heterogeneidad respecto a formatos posibles de prácticas profesionales. En: Andreozzi, M. (2001). Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario.

incógnita x

- dimensión técnico-operatoria del acto de trabajo "objeto" de la práctica, desde encuadres sostenidos en modelos de formación centrados en el desarrollo de adquisiciones (saberes prácticos, capacidades, competencias). Y en tales casos, los discursos que se producen y circulan al interior del dispositivo se aproximan más a discursos de fuerte orientación prescriptiva, que a discursos de inteligibilidad⁴ del trabajo profesional que es objeto de práctica.
- En tercer término, la intuición respecto al carácter fuertemente productor de los dispositivos. Con esto aludimos al hecho de que todo dispositivo es un arreglo de condiciones que en conjunto tienen el poder de provocar procesos que se despliegan en diferentes registros (el cognitivo, el emocional, el axiológico). Y este arreglo de condiciones no es ajeno al modo en que los formadores y estudiantes "gestionan" o tramitan el entretejido de tensiones que emergen en la cotidianidad de la práctica. Por esta razón, explorar los dispositivos y encuadres de formación en la práctica implica considerar no sólo aquello que el dispositivo plantea en términos de estipulaciones, sino también los procesos que el dispositivo en acto efectivamente habilita.
 - Una última conjetura fue adquiriendo centralidad a lo largo de la investigación, convirtiéndose quizás en una de las ideas que mayor peso tuvo al momento de sintetizar el análisis del material producido en campo. En principio, la fuerza que las tensiones resultantes del interjuego de instancias, actores y lógicas de acción diversas, tienen en el campo de interacción configurado por el dispositivo. A su vez, la intuición de que posiblemente tanto la cualidad de las mismas, como las formas de tramitarlas no sólo depende de los encuadres y dispositivos que se empleen, sino también de las condiciones institucionales, grupales, y personales que les sirven de anclaje. En otros términos, no sólo los encuadres y dispositivos de formación en la práctica tienen poder de regulación de la experiencia sino también las condiciones -no ya del dispositivo- sino del entorno en que éste se desarrolla. Y posiblemente la figura el "formador" sea una pieza central de este entorno, convirtiéndose así en una clave de indiscutible valor a la hora de comprender muchos de los sucesos y acontecimientos que la experiencia de práctica habilita en términos identitarios.

no interacción

Si bien algunos de estos supuestos estuvieron presentes desde el inicio de la investigación, otros fueron tomando forma a lo largo del recorrido, contribuyendo a definir el punto de vista desde el cual terminamos mirando al objeto de investigación. La lectura del diseño

⁴ En Barbier, J.M (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Colección Formador de formadores. n°.9. Buenos Aires. UBA-Novedades educativas

original de investigación⁵, permite advertir los movimientos que fuimos haciendo en este sentido. Por supuesto que, sin perder de vista el interés central de esta propuesta de investigación, o mejor aún, procurando resguardar la intención de producir un discurso de inteligibilidad sobre la índole de fenómenos que quisimos explorar, advertimos a poco de andar que algunas de las conjeturas e interrogantes planteados en aquel entonces podían generar cierto desvío en nuestra propia posición de enunciación como investigadores.

Nos referimos específicamente a aquellos planteos que sutilmente podían derivar en la producción de una mirada y un discurso de evaluación de los encuadres y dispositivos de formación, que casi inevitablemente terminaría colocándonos en la posición de quien juzga "resultados" identitarios en términos del "grado" o "nivel" de autonomía alcanzado por los estudiantes. Y de hecho, tanto las pistas que fuimos siguiendo en la lectura del material de campo, como las perspectivas teóricas que fuimos ingresando en nuestro propio punto de visita, nos fueron mostrando que éste no era el camino que deseábamos transitar.

En estas idas y venidas, terminamos focalizando la mirada en dos cuestiones centrales del objeto de estudio:

- Por un lado, las características que adoptan los encuadres y dispositivos de formación en la práctica y las condiciones en las que éstos se desarrollan (sus rasgos centrales, los modelos de formación que los sustentan, la forma que adoptan en tanto arreglo de condiciones de tiempo, espacio y actividades ofrecidas a los estudiantes, las principales mediaciones que organizan el trabajo a realizar por formadores y estudiantes, las formas de agrupamiento que prevé, etc.), tal como surge de: los relatos que formadores y estudiantes hacen de los encuadres y dispositivos de formación y de los elementos que puedan inferirse de la observación del dispositivo en acción.
- Por otro lado, las resonancias o efectos identitarios que tales encuadres y dispositivos provocan teniendo en cuenta no sólo la índole de los aprendizajes profesionales que se reconocen como resultado de la experiencia, sino también los procesos y dinámicas que el dispositivo en acción pareciera habilitar, tal como surge de: los relatos producidos por formadores y estudiantes y de los movimientos que puedan inferirse de la observación del dispositivo en acto.

En este marco, los interrogantes que orientaron el proceso de construcción metodológica de la investigación fueron los siguientes:

⁵ El Anexo 2 contiene la versión original del diseño de investigación presentado en Junio del 2003 a fin de ser evaluado por la Comisión Directiva de la Maestría en Formación de Formadores.

- ¿qué características presentan los encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional desde el relato y experiencia vivida por formadores y estudiantes?
- ¿cuál es la índole de las tensiones que se entretajan en la vida cotidiana de los espacios de formación en la práctica y de qué modo los formadores y estudiantes gestionan tales tensiones?
- ¿cuáles son los efectos y resonancias identitarias que la experiencia provoca en términos de aprendizajes profesionales y de procesos y dinámicas de transformación de la experiencia de sí, en la perspectiva que construyen sus mismos protagonistas?

Dada la índole de estos interrogantes y la naturaleza misma del objeto que procuramos explorar en la investigación, optamos por una estrategia metodológica eminentemente cualitativa, basada en el estudio de casos en profundidad. Para ello elegimos en primer término a la Carrera de Derecho de la UBA por ser ésta una carrera cuyo plan de estudios incluye una asignatura específica de Práctica Profesional en el tramo final de la carrera, y al Centro de Formación Profesional (que funciona en el Palacio de Justicia y es habitualmente llamado "el Patrocinio") como escenario natural de la investigación, por ser ésta la principal sede donde se desarrolla esta asignatura.

A partir de allí y en base a criterios definidos en una primera entrada exploratoria al campo, seleccionamos dos comisiones de práctico y en cada una de ellas mantuvimos una serie de encuentros que nos habilitaron la entrada al mundo que habitan los docentes y estudiantes que, día a día, lo invisten con viejos y nuevos sentidos. Transitar la zona de Tribunales, atravesar la puerta principal del Palacio de Justicia, hacer la cola del ascensor de la izquierda o la derecha que nos llevaba hasta el 7º piso, subir aquella estrecha escalera de acceso al Patrocinio en la que era habitual encontrar personas de aspecto muy humilde que esperaban ser atendidas, quedarse apenas unos minutos en ese pasillo en el que ocurrían tantas cosas en tan poco tiempo y simplemente mirar, tratando de entender; escuchar queriendo captar algo de eso que estudiantes y docentes decían, ponerse en situación de alguno de ellos procurando sentir lo que decían vivir en ese lugar, ese trabajo, esos vínculos...

Todo esto y mucho más significó estar ahí, entre ellos, en su mundo, con sus códigos, sus modos de presentarse a los otros y presentarse a sí mismos, sus jergas y rituales cotidianos. Estar ahí, entre ellos, con ellos, pero sabiéndonos de otra parte, de otro campo profesional, reconociéndonos como portadoras de otras experiencias, otra investidura, otro origen, otra identidad.

Y en lo que de "encuentros y desencuentros" pudo tener ese "estar ahí", empezaron a surgir las notas de campo, los registros, las grabaciones, las imágenes que forman parte del corpus que construimos en el trabajo en terreno y que durante meses esperó ser trabajado. Luego, la decisión de re-encontrarnos con estos materiales procurando establecer una relación de intimidad con "textos de campo" que en la propia experiencia de lectura y análisis comenzaron a ser otros. Las voces de los protagonistas de la experiencia traducidas en nuestra propia voz de investigadores, las perspectivas construidas por ellos, leídas desde las perspectivas que fuimos elaborando en el transcurso de la investigación, la presencia de quienes hicieron posible este trabajo, en el registro de la propia práctica de escritura.

Los primeros trazos y bocetos, los relatos descriptivos de cada caso, el armado de las tramas de sentido que pudimos encontrar o que, en ese mismo acto, contribuimos a producir, la ida y vuelta sobre diferentes itinerarios teóricos que permitieron hilvanar sentidos inicialmente dispersos, los autocr, las citas; el regreso sobre los análisis para plasmar sus conclusiones e interrogantes finales. El epílogo, como espacio de vuelta a lo producido y de desprendimiento de las ideas, pensamientos y palabras que llegamos a plasmar en el texto que a continuación presentamos.

Un texto que procura mostrar el carácter provisorio de las afirmaciones y argumentos que pudimos construir en el tiempo de esta investigación. Un tiempo que básicamente se configuró como una experiencia de lectura y traducción en el propio lenguaje, de la experiencia de aquellos otros que estuvieron allí para ser mirados, escuchados, hablados, desde los puntos de vista sostenidos en el marco de esta investigación.

De ahí que, en cierto sentido, la presente tesis sólo admite ser leída interrogativamente como el testimonio de un recorrido, si por ello se entiende no sólo el camino transitado en el tiempo de la investigación, sino también las marcas de sus mismos caminantes. Un camino que al decir de Ardoino, J. (2005) requirió acompañamiento y cuidado, que sólo pudo hacerse sobre la marcha, en sus propios tiempos, sus ritmos, sus inevitables interrupciones, sus momentos de desasosiego, sus puntos de no retorno. Un camino que en última instancia habla tanto de aquello que fue emergiendo como pistas de un territorio siempre abierto a lo desconocido, como de las posibilidades y recursos que pudimos poner en juego para detenernos a pensar.

Y el pensar es quizás algo distinto al conocer, al explicar, al demostrar, al opinar, al juzgar, al evaluar. El pensar es quizás algo mucho más radical, aquello que pone sobre la mesa de juego lo más vital de la propia existencia: la conciencia aguda y sensible de la propia finitud y contingencia.

*"y el tiempo finito y contingente, es además, relación con el otro, con otro presente, pero también con "otros" ausentes, los que ya no están ... y los que todavía no están, los sucesores, los no nacidos...
... el presente se (re) crea a partir de la experiencia del pasado (la propia de uno mismo o la transmitida). Se hace experiencia del presente desde otra experiencia heredada, desde la experiencia de mi pasado y del pasado de otros. No hay texto sin contexto. No hay mundo, sin entorno. Los seres humanos son creadores de historias, son fabricantes de biografías. Pero sus mismas biografías, sus textos, solamente pueden crearse a partir de contextos, y esos textos serán luego transmitidos a los otros... Estos a su vez recrearán y reinterpretarán los textos a partir de otros contextos distintos, los suyos... Y así, la interpretación y la transmisión se hace infinita, precisamente porque toda interpretación es finita, está limitada en el tiempo y el espacio..."*

Joan-Carles Melich, Finitud y contingencia

La tesis que presentamos a continuación da cuenta de la finitud y contingencia del pensamiento que pudimos construir alrededor de los interrogantes que nos planteamos y que, en muchos sentidos, quedan aún sin responder. El texto que sigue procura mostrar fragmentos de este pensamiento, en el recorrido de investigación realizado.

De ahí que el primer capítulo está destinado a presentar algunos itinerarios teóricos que permiten encuadrar la perspectiva que fue adoptando la investigación y cuyo sentido es mostrar diversas entradas al campo de problemas que la investigación procura abordar.

El segundo capítulo contiene el conjunto de decisiones que adoptamos en el proceso de construcción metodológica. Incluimos allí cuestiones que van desde la definición de la estrategia de investigación elegida, a la especificación y relato de la indagación desplegada en terreno, las opciones que tomamos al momento de analizar los "textos de campo" y los recursos de escritura en que nos apoyamos para comunicar los resultados de este análisis.

El tercer capítulo está dedicado a volver sobre el problema de investigación a partir de la presentación de síntesis narrativas correspondientes a cada caso, elaboradas en el interjuego de voces propias y ajenas. La intención de este capítulo es mostrar al lector aquello que a nuestro modo de ver hace a la singularidad de cada caso, manteniendo al mismo tiempo la posibilidad de avanzar en la comparación de las situaciones emergentes en el conjunto del material de campo.

El cuarto capítulo procura comunicar el avance que pudimos hacer en relación al conocimiento y comprensión del problema que nos propusimos investigar. Se trata en este caso de un capítulo que retoma las preocupaciones e interrogantes planteados, no para responderlos desde

una lógica explicativa, sino para volverlos a pensar a la luz de los desarrollos que la investigación fue habilitando.

Finalmente, el documento contiene un epílogo dedicado a hablar de mi propia posición como investigadora, o mejor aún, de las posiciones que la investigación me fue llevando a asumir a la hora de avanzar en la experiencia que toda investigación pone en acto y movimiento.

CAPITULO I:

Itinerarios teóricos sobre encuadres y dispositivos de formación en la práctica

La formación en la práctica como instancia de socialización profesional.

Paradojas y dilemas de la socialización en la práctica

Para Berger, P. y Luckman, T. (1986)⁶, la socialización profesional constituye un tipo particular de socialización secundaria, a partir de la cual los sujetos internalizan "submundos" institucionalizados de saberes y prácticas, en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Adentrar tales "submundos" compromete -de hecho- la adquisición de tramas de significados que, bajo la forma de esquemas de acción e interpretación, intervienen en los modos de "hacer-representar" social. Tales esquemas de interpretación⁷ van configurando los "rudimentos de un aparato legitimador", cuya función es otorgar "validez cognoscitiva" a las formas de comprensión del mundo social y a los comportamientos implícitos en la acción.

Los esquemas de interpretación contienen por lo tanto un conjunto de saberes⁸ socialmente sancionados e instituidos, que trascienden la singularidad de los sujetos que los portan y cuya operación radical consiste en intervenir en los procesos de construcción de sentido por ellos realizados. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, cabe considerar en esta urdimbre o amalgama de sentidos legitimadores de prácticas a:

⁶ Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires

⁷ Apoyándonos en el planteo de Schutz, A. concebimos a los esquemas interpretativos como esquemas de significados socialmente elaborados y compartidos que todo sujeto necesita para orientarse y dar sentido a lo que vive en el mundo cotidiano. Tales esquemas se construyen en el "cara a cara", pero en ellos también ingresan las experiencias pasadas ya sedimentadas. En su conjunto, configuran el universo simbólico de conocimientos de sentido común que se transmiten a través de la socialización.

⁸ Se adopta en este texto la noción de saberes que plantea Barbier, J. M. cuando señala que "la noción de saberes (en plural) remite a enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones o sistemas de representaciones sobre el mundo y su transformación, siendo objeto de un reconocimiento social y de un control situándose en el registro de la validez (epistemológica: verdadero/falso; pragmática: eficacia/ineficacia) y considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, de comunicación o de transformación del entorno." En: *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. Mimeo. Traducción: Sibila Nuñez

- postulados de carácter pre -teórico que definen "cómo son y cómo se hacen las cosas".
- afirmaciones de carácter teórico pero en estado rudimentario que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas, y que aparecen expresados en enunciados discursivos del tipo de "los refranes", las "máximas", las "recetas" etc.
- postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción derivados de cuerpos especializados de conocimientos provenientes de los distintos campos disciplinares.

En su conjunto, todos estos saberes operan como una trama de sentidos preestablecidos que, en su estado incorporado, provocan cierto efecto de homogeneización de los modos de pensar y hacer en el campo social, aún cuando nunca logren determinar por completo el comportamiento del sujeto individual.

Entendemos que las experiencias de formación en la práctica profesional ofrecen a los estudiantes la posibilidad de acceder a estas tramas de saberes y significados institucionalizados en los entornos reales de actuación profesional. En tales experiencias, los estudiantes tienen oportunidad de habitar el mundo de los prácticos y en ese habitar se juega la posibilidad de concretar un pasaje, una transmisión, un entre dos, que convierte a los "recién llegados" en sujetos "hablados" por sus coetáneos y antecesores.

Dice Cornu, L. (2004):

"Transmitir: un nombre, un apellido, una herencia, conocimientos, una historia, valores... En los múltiples "objetos" que "pasan" de un ser a otro, y en diversas formas de traspaso, cabe resaltar algunas paradojas: la transmisión puede ser tanto acto conciente de una última voluntad como impregnación desapercibida -y hasta desconocida- en lo insabido del secreto. Puede ser solemne o clandestina. Puede resultar de un proyecto determinado o de una propagación imprevisible..."⁹

De ahí que resulta difícil pensar los procesos de socialización profesional con independencia de los procesos de transmisión que garantizan la constitución del lazo social y la inscripción relacional, cultural y simbólica a una comunidad de semejantes. Retomando algunos planteos clásicos sobre el tema, los fenómenos de transmisión están muy lejos de connotar significados ligados a la repetición y continuidad lineal de lo heredado. Por el contrario, suponen procesos de construcción por parte del sujeto en el que siempre se hace presente la irrupción de lo nuevo. En este

⁹ En: Cornu, L (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. Págs. 27

¿Substitutos? Muchos términos

TRAMA : objetos / Hablante : idem

sentido, y tal como lo señala Karol, M (2004), se trata de un acto de inscripción relacional, cultural y simbólica que habilita la diferencia, la filiación generacional en una trama relacional que admite la interpretación activa y permanente de lo recibido como herencia. Para que ello ocurra, resulta necesario admitir que algo de la herencia se pierda en virtud de aquello que emerge como propio.

Dice Hassoun, J. (1996) al respecto:

"... Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso... Ahora bien, es evidente que, salvo excepción, lo que hemos heredado es constantemente modificado de acuerdo a las vicisitudes de nuestra vida, de nuestros exilios, de nuestros deseos... Lo que me resulta apasionante en la aventura de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitimos... Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo"¹⁰

Socialización profesional y transmisión resultan ser en este sentido, procesos que van de la mano en el proceso de constitución subjetiva y por ende, en las sucesivas reconfiguraciones del sí mismo profesional. Afirma Meirieu, P. (2001)¹¹ nadie puede darse a sí mismo la vida, ni tampoco la propia identidad. Tanto en lo que hace a nuestra propia constitución subjetiva como a aquello que va configurando nuestra propia identidad profesional, somos parte de lo que heredamos. No hay posibilidad de construir esta identidad personal y profesional con independencia de esa herencia y en consecuencia, nadie puede prescindir de quienes reciben a los "recién llegados" y los introducen en los submundos institucionalizados de la profesión. Ellos son quienes facilitan la captación de claves que permiten interpretar las solicitaciones del entorno, quienes introducen en los usos, las costumbres, el lenguaje, las visiones del mundo, ellos ocupan el lugar de ser los "pasadores" de identidad:

¹⁰ En Hassoun, H. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Ed. La Flor, Buenos Aires, pág. 15-17

¹¹ Resulta interesante el planteo que hace al respecto Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Leartes. Barcelona.

Volviendo al planteo de Schultz, A. (1990)

" Mundo de la vida cotidiana, significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de ese mundo se basa en un acervo (stock) de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han permitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un sistema de referencia en la forma de "conocimiento a la mano".."¹²

Como lo explica Melich, J.C. (1998) lo que caracteriza nuestro estar en el mundo de la vida cotidiana es la actitud "natural" tal como ésta aparece mediatizada en la relación intersubjetiva¹³. En este sentido, el mundo de la vida cotidiana -en nuestro caso el mundo de la vida profesional- no sólo está habitado por objetos y cosas, sino también por otros semejantes con quienes mantenemos acciones y establecemos relaciones de mayor o menor proximidad. El mundo de la vida cotidiana no es por lo tanto un mundo privado e individual, sino por el contrario, un mundo intersubjetivo en el que cohabitan antepasados, sucesores y coetáneos. La actitud "natural" es lo opuesto a la interrogación del sentido. Es aquello que nos lleva a tomar por "hechos" y "verdades" comprensiones de la realidad, en las que se juega cierto arbitrario cultural, sobre el que no hemos reflexionado.

Dice Bauman, Z. (2005)¹⁴, citando a Martín Heidegger, que en la "actitud natural" no reflexionamos sobre aquello que se nos presenta como dado. Los objetos, las cosas, están donde imaginamos encontrarlas, sólo son aquello que sabemos de ellas, nunca nos sorprenden, ni nos escandalizan. Sólo cuando esos objetos o cosas -en sentido genérico- se comportan de manera infamiliar o extraña, nos detenemos a pensar en ellas dado que justamente en este punto de ruptura y disrupción de lo conocido, los objetos y las cosas se vuelven realmente visibles a nuestra mirada.

Sin duda, los procesos de socialización profesional que se desarrollan en las experiencias de formación en la práctica habilitan la internalización de estos subuniversos simbólicos que configuran cada profesión. En esta perspectiva, y tal como lo señalamos anteriormente, si bien la socialización profesional va de la mano de los procesos de transmisión,

¹² Citado por Melich, J.M. en: Antropología simbólica y acción educativa. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México. Pág. 38

¹³ En: Melich, J. (1998). Antropología simbólica y acción educativa. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.

¹⁴ En Bauman, Z. (2005). Ética posmoderna. Siglo XXI, (1º reimpr.) Buenos Aires.

de ninguna manera designan procesos de idéntica naturaleza. Antes bien, mientras que la socialización profesional deja como resultado la internalización de un acervo de conocimiento de sentido común que opera desde esta "actitud natural" y que se opone a toda interrogación del sentido, los procesos de transmisión procuran garantizar inscripción relacional y simbólica, en un tipo de filiación que autoriza el despliegue de un movimiento subjetivo de adueñamiento y desadueñamiento de una herencia que se ofrece para ser transformada.

En esta tensión entre lo que la socialización provoca como efecto identitario y lo que la transmisión instala como dilema, posiblemente se juegue la configuración del "pensamiento práctico" del profesional reflexivo, ese pensamiento que, al decir de Schön, D. (1992)¹⁵, se actualiza tanto en la acción profesional como en la reflexión que ella misma provoca. Si éste fuera el caso, y en la línea que venimos planteando, las situaciones de formación en la práctica habilitarían la posibilidad de:

- incorporar una serie de esquemas de acción ligados al desarrollo de tareas profesionales comprendidas en la definición del rol y/o puesto de trabajo. Se trata de esquemas organizados en torno a una serie de saberes tácitos, que difícilmente puedan ser verbalizados como tales y que por lo tanto son resistentes a los medios de transmisión oral (se trata más bien de aprendizajes que se adquieren por imitación)
- desarrollar un repertorio de categorías de pensamiento y esquemas de interpretación que intervienen en el diálogo abierto con los efectos inesperados de la propia actuación en el instante mismo en que éstos ocurren. Se trata en este caso del conjunto de saberes que participan de la reflexión en la acción, tal como suele desplegarse en el análisis y diagnóstico in situ de las situaciones imprevistas e inesperadas del campo de la práctica, en la elaboración intuitiva de respuestas que pueden o no dar cuenta de producciones del orden de lo inédito¹⁶, en la mirada que el mismo actor construye sobre sí mismo y sobre los efectos de su propia acción.
- desplegar un conjunto de saberes que intervienen en el análisis de la acción realizada y sus efectos en un tiempo diferido. En alguna medida, esta reflexión sobre la acción constituye la ocasión para interrogar la

¹⁵ A este respecto, resulta de interés considerar el análisis realizado por Schön, D. respecto a los tres niveles de operación del pensamiento práctico. En: *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona, 1992.

¹⁶ Lo inédito remite a las producciones del orden del ingenio y la invención. Apoyándonos en las ideas de Moliniera, P. (1998), planteamos al ingenio como una "forma de inteligencia movilizada por el encuentro con lo real, entendido en primer lugar como lo que se nos manifiesta por la resistencia opuesta al dominio convencional". En: *Dezsors, D. y otros. Organización del trabajo y salud*. Ed. Lumen, Humanitas, Buenos Aires. (Pág. 213)

estructura de suposiciones en las que se basó la acción. En algunas oportunidades esta reflexión podrá dar un paso más adelante y considerar no sólo la acción realizada sino también a su actor. En este caso, la reflexión sobre la acción hace un giro decisivo hacia la reflexión sobre el propio actor, es decir, sobre los componentes representacionales - afectivos y cognitivos- que acompañaron el desarrollo de la acción situada¹⁷.

Condiciones estructurantes del proceso de socialización en la práctica

Concebimos a la socialización en la práctica como un tipo particular de experiencia de formación para el trabajo. Aquélla que en términos de Ferry, G. (1997) habilita oportunidades para:

"... (la adquisición de) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones e imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. (...) Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona (...) la formación consiste en encontrar "formas" para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo..."¹⁸

En la perspectiva que sugiere la cita anterior, la socialización en la práctica puede ser entendida como el proceso a partir del cual los estudiantes van construyendo -y no sólo asimilando- aquellas formas que le permitirán ejercer el oficio según criterios de idoneidad y compromiso ético con la acción situada. En tanto proceso ligado a un interjuego constructivo de formas, la formación en la práctica de un oficio o profesión invita a desplegar movimientos incesantes de integraciones sucesivas que implican juegos de deformación-reformación siempre inconclusos. A este respecto, señala Filloux, J.C. (1996)

"...Hay que ir contra la formación anterior para ir hacia una nueva formación. No se pueden construir nuevas formas - formas de pensamiento, formas de acción- sino es destruyendo las antiguas formas... (por lo tanto) Formación va con

¹⁷ En los casos que esto ocurre, los procesos reflexivos no giran ya en torno a la acción y su entorno sino al entretendido de sentidos que emergen en la implicación del actor. Respecto al concepto de implicación puede consultarse el texto de Ardoino, J.(2005). Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Serie Formación de Formadores N° 13. Facultad de Filosofía y Letras (UBA- Novedades Educativas

¹⁸ Ferry, G. Pedagogía de la formación. Novedades educativas. Col. Formación de formadores. Serie Documentos Nro. 6. Buenos Aires, 1997, pp. 54

*deformación, pero también con reformatión. La formación reforma. Es de-formación-reformatión...*¹⁹

Si bien en el planteo de este autor, el movimiento de deformación-reformatión es inherente a toda situación de formación, entendemos que en el caso particular de las experiencias de formación en la práctica, la dinámica de este proceso adquiere características especiales atendiendo a algunas condiciones que a nuestro criterio le imprimen rasgos que hacen a la especificidad de este tipo de formación.

El primer rasgo tiene que ver con que las experiencias de formación en la práctica irrevocablemente colocan a los estudiantes en la necesidad de resolver problemas de carácter inestructurado, que por cierto no admiten ser interpretados, ni resueltos desde una lógica lineal de aplicación de saberes teóricos y técnicos al campo de la práctica.

Se trata en realidad de problemas que aparecen bajo la forma de "episodios" o "sucesos" imprevistos que irrumpen en la cotidianidad de la experiencia provocando cierto efecto de quiebre o ruptura del marco de suposiciones que los estudiantes portan como acervo de conocimientos acumulados en la historia previa de formación. En la mayoría de los casos, los problemas de la práctica se presentan como situaciones complejas para las cuales no existe una respuesta-modélica pre-determinada y que por otro lado, tampoco admiten ser tipificadas en categorías o saberes derivados del conocimiento teórico o técnico disponible. A esto cabe agregar, que a su vez, muchas veces encierran problemas éticos que sólo pueden ser resueltos situacionalmente según principios que se ajustan a la propia actuación.

Er la perspectiva que suelen plantear estudiantes y docentes, esta condición -ligada a la primacía que tienen los problemas inéditos de la práctica como situaciones que permiten iniciarse, en la comunidad profesional de referencia- permite comprender porqué la práctica se configura como una instancia especialmente significativa en términos de experiencia. En palabras de Larrosa, J. (2003) la experiencia es "lo que nos pasa", lo que "nos llega" y "nos afecta". No es sinónimo de experimento, ni de adquisición de destreza o experticia. El sujeto de experiencia está muy lejos de ser el sujeto de la información y la opinión, el sujeto del saber, del juzgar, el sujeto de certezas.

"... el sujeto de la experiencia sería algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe marcas, deja algunas huellas... el sujeto de experiencia se define por su disponibilidad, por su apertura... el

¹⁹ Para ampliar esta perspectiva, centrada en la adopción de un enfoque clínico en la formación, puede consultarse Filloux, J.C. Intersubjetividad y formación. Novedades educativas. Col. Formación de formadores. Serie Documentos Nro.3, Buenos Aires, 1996. pp.60

sujeto de experiencia es un sujeto expuesto... con todo lo que esto tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone pero no se expone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere... El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión...²⁰

Enfrentar situaciones que provocan efectos de descolocación del marco de suposiciones previas, deja al estudiante temporariamente desprovisto de los puntos de apoyo o referencia que hasta ese momento configuraban su sentido práctico. Y en esta situación, la vivencia de vacío, desprotección y vulnerabilidad, emerge como expresión sensible de algo que lo deja expuesto y lo afecta. Si, en efecto, formación implica interjuegos de deformación y reformación, la práctica es ocasión y oportunidad de desplegar este movimiento contra sí mismo. Un movimiento que por momentos implica deconstruir formas de relación con el saber internalizadas en dispositivos pedagógicos organizados según una lógica escolar-académica y por momentos, avanza hacia formas de aproximación a la realidad más sensibles e implicadas.

Vistas de este modo, las situaciones de formación en la práctica, como instancias privilegiadas de socialización profesional, movilizan operaciones de "ruptura" y "sutura" entre lo conocido o sabido y lo que emerge como novedad.

Ahora bien, el segundo rasgo de esta dinámica de "deformación-reformación" es el hecho de realizarse en un contexto de actuación relativamente protegido del "riesgo" inherente al trabajo profesional que en la práctica se despliega. A nuestro modo de ver, este rasgo es clave para comprender el modo en que los estudiantes gestionan el conjunto de tensiones que la experiencia les provoca. Aún cuando resulte una obviedad, cabe señalar que tales tensiones tienen que ver con que, en la práctica, el trabajo de formación se realiza "en" el ejercicio real de la profesión. No se trata ni de una situación donde el riesgo profesional emerge en estado puro, ni de una situación donde la descontextualización de saberes convierte al riesgo profesional en un inexistente.

Por el contrario, en la práctica, los estudiantes asumen responsabilidades profesionales bajo la mirada de otro que ofrece atención, vigilancia y cuidado. El carácter protegido del que venimos hablando guarda relación con la presencia de un profesional experto que al tiempo de asumir

²⁰ En Larrosa, J. (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Ed. Leartes, Barcelona- Pág. 174-176.

una función profesional, hace propia una función pedagógica de apuntalamiento y sostén. De ahí que "atención", "vigilancia", "cuidado" no son más que algunas figuras que permiten expresar algo de la responsabilidad que asume quienes transitan esta doble función. Podríamos decir quizás que aquello a lo que se compromete un docente o formador de prácticas, más allá o más acá de su contrato formal de trabajo, no sólo contiene dimensiones jurídicas –ligadas a la prevención de situaciones de mala praxis, por ejemplo- sino que también incluye connotaciones morales. En palabras de Cornu, L. (2002):

"... La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo -necesariamente mas antiguo- con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento. La responsabilidad es la protección de un nacimiento y no de una falta, de un nacimiento decisivo para la continuidad misma del mundo. Según Hannah Arendt las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles: proteger al mundo de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo tal que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación e inversamente, proteger la novedad aún frágil de los recién llegados, de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público. En consecuencia, esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: "He aquí nuestro mundo" y por otra parte, garantizar la posibilidad de que realicen a su vez, y en el momento preciso, su propia novedad... El futuro acceso de los recién llegados a la responsabilidad; tiene como condición que los adultos hayan garantizado sus propias responsabilidades acerca de ellos, es decir, los hayan instruido y protegido a la vez, hayan entablado con ellos una relación de tradición e interpretación del mundo y de hospitalidad..."²¹

Si la formación en la práctica induce juegos de saber y poder que "dan forma" "re-forman" "de-forman", la relación pedagógica aparece como una zona especialmente sensible al ejercicio de una responsabilidad que permita escapar al callejón sin salida del "mito de la fabricación"²².

Por último quisiéramos señalar un tercer rasgo que a nuestro modo de ver también habla del modo en que se juegan los trabajos de de-formación, re-formación en las situaciones de formación en la práctica. A

²¹ Cornu, L. (2002) Responsabilidad Experiencia y Confianza. En: Frigerio, G. (comp.) Educar: Rasgos filosóficos para una identidad. Santillana, Buenos Aires, Págs. 57

²² Incorporamos aquí el planteo que Phillip MeIrieu (1998) hace respecto al deseo del formador de dar vida a un otro -en tanto objeto de fabricación- con el firme propósito de que ese otro escape a su poder para que, paradójicamente, pueda adherir libremente al proyecto de su creador. El formador-fabricador "quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder" (Pág. 34-35). Ed. Leartes, Barcelona.

diferencia de los aprendizajes que transcurren en contextos educativos organizados básicamente según la lógica de la enseñanza cuya intención dominante es poner a disposición de los estudiantes saberes²³ susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, de comunicación o de transformación del entorno, los aprendizajes que circulan en las instancias de práctica y que intervienen en el desarrollo de la "propia forma", se caracterizan por ser apropiaciones que responden más a las lógicas de la formación y la profesionalización. Términos tales como capacidades, habilidades, aptitudes, competencias, saber-hacer y saber-ser dan idea del tipo de aprendizajes que la experiencia de socialización en la práctica habilita.

Explan (De ahí que la acción de socialización y formación en la práctica gire en torno a la realización misma de acciones cuya intención será la de producir capacidades y/ o competencias profesionales según la lógica predominante sea la de formación o la de profesionalización.²⁴

En ambos casos, la transmisión de tales aprendizajes ya no se realiza exclusivamente a través de procesos de comunicación, sino que por el contrario se apoya en otras mediaciones que, tal como lo desarrollaremos en el apartado siguiente, adquieren para nosotros especial relevancia.

Algunas mediaciones del proceso de socialización en la práctica

Parafraseando algunas ideas de Glazer, M. (1966)²⁵, podríamos decir que existen tres vías principales de socialización y transmisión en la práctica de una profesión u oficio: el contacto directo e inmediato con el "objeto de trabajo"; el desarrollo o realización de actividades que componen la acción profesional (de producción o servicio) y la identificación con aquellos "otros significativos" que operan como "modelos de referencia e identificación".

²³ Tal como lo hemos señalado, en la perspectiva de Barbier, J.M., los saberes remiten a enunciados proposicionales socialmente valorados (asociados a representaciones o sistemas de representaciones sobre el mundo situadas en el registro de la validez) que se transmiten a partir de procesos de comunicación con la finalidad de que un "público-objetivo" se apropie de ellos, bajo la forma de conocimientos. En: Barbier, J.M., Galatán, O. Saberes, capacidades, competencias, organización de campos conceptuales. Traducción: Sibila Núñez, mimeo.

²⁴ Mientras que la intención dominante de los espacios organizados en torno a la lógica de la formación es la producción de capacidades o aptitudes susceptibles de ser transferidas a otros espacios, los contextos educativos organizados según la lógica de profesionalización, se estructuran según una doble intención: por un lado, la producción de bienes y/o servicios (o de transformación del entorno físico y/o social) y de desarrollo de las competencias movilizadas en esa misma producción.

²⁵ Glazer, M. (1966). El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas. Revista Latinoamericana de Sociología, Vol. II, Nro.3.

Respecto a la primera de estas mediaciones, el contacto directo con el objeto de trabajo, podríamos afirmar que aún cuando la formación académica prevea instancias de aproximación directa al campo del ejercicio profesional, las experiencias de formación en la práctica son por cierto momentos de alta significación personal, por los efectos de resonancia identitaria que en los estudiantes provoca el contacto directo o "cara-a-cara", con el objeto de trabajo profesional²⁶. Por supuesto que pensamos a tales efectos por fuera de una lógica causal que permita imaginar consecuencias más o menos lineales, más o menos directas y unívocas. Se trata más bien de efectos de resonancia identitaria que, a nuestro modo de ver, habilitan el despliegue de una zona o superficie de sensibilidad, en la que se apoya la constitución ética del oficio.

Una ética, que al decir de Cornu, L. (2004) puede ser entendida como una "cualidad y calidad del actuar de miras humanizantes"²⁷, una ética que se expresa en el modo en que nos conducimos frente a cada ocasión, una cualidad del actuar en cada situación en donde se hace presente la decisión, el discernimiento, el coraje, la valentía.

Habilitar esta zona o superficie de sensibilidad pareciera ser una condición clave en el desarrollo de una configuración ética del oficio porque tal como lo plantea Melich, J.C. (2003), en los tiempos que corren resulta difícil pensar en principios metafísicos portadores de sentido. El desarrollo o constitución ética del comportamiento social no se apoya tanto en reglas morales de carácter universal, ni en códigos de ética que distinguen sin ambigüedad, ni ambivalencia, lo "correcto" de lo "incorrecto" en términos unívocos y universales. Si partimos de la idea de que ya no existen reglas abstractas y generales en las cuales apoyar el comportamiento ético, y pensamos que cada caso o situación engendra sus propias reglas, la construcción de una ética del oficio no puede ser ajena al desarrollo de una "razón sensible" a la alteridad, al acontecimiento del otro, a su sufrimiento.

La formación académica suele promover en los estudiantes, un modo de aproximación a esos "otros" donde prima la distancia y el vacío relacional. Y en tales condiciones, esos "otros" no pueden ser más que "sujetos anónimos", sin rostro, ni voz, ni palabra. En ausencia de esos "otros", lo que queda es una amalgama de representaciones -cognitivas e imaginarias- construidas sobre la base de supuestos que inevitablemente se interponen en el vínculo con el otro al momento de encontrarlo.

²⁶ Cabe aclarar que en el caso de las profesiones que nos ocupan este "objeto de trabajo" en realidad hace referencia a sujetos, grupos o instituciones que acuden a la ayuda/intervención profesional a raíz de alguna dificultad, o problema que los aqueja y por ende, provoca sufrimiento.

²⁷ A este respecto, resulta interesante el planteo que hace la autora respecto al modo en que la "ética" sólo puede ser entendida como una ética de una ocasión convertida en oportunidad. En: Cornu, L (2004). Una ética de la oportunidad. En: Frigerio, G.; Diker, G. Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. Colección Ensayos y Experiencias, Noveduc.

Podríamos considerar a su vez, que sobre estas representaciones primeras, se entretajan representaciones imaginarias de segundo orden, que operan como motor de la propia intervención.

Algunos planteos del campo de la salud, la educación y el trabajo social abonan esta idea en tanto señalan que el contacto directo con los destinatarios de la acción profesional confrontan a los estudiantes al deseo de "reparar al otro" y/o "ayudar a la disminución de su sufrimiento". En esta misma línea, y haciendo especial referencia al trabajo del terapeuta, Enríquez, E. (1989)²⁸ plantea que sobre el escenario de la relación con los otros, siempre emergen proyectos conscientes y fantasías inconscientes, que necesariamente "informan" (en el sentido de "dar forma") la propia actuación²⁹.

Por otro lado, Aray, J. (1985)³⁰ advierte que el encuentro directo con los destinatarios de la acción profesional, no sólo enfrenta a los propios deseos y temores, sino que también pone en escena las fantasías / modelos que los mismos destinatarios han construido sobre el profesional y su trabajo y que intervienen al modo de "expectativas-clisés" que se entrelazan en la configuración de la demanda.

En la perspectiva que venimos desarrollando, resulta fácil imaginar a qué nos referimos cuando afirmamos que el contacto directo con los destinatarios de la acción profesional, habilita el despliegue de una zona o superficie de sensibilidad en la que se apoya la constitución ética del oficio, dado que de hecho, en la práctica los estudiantes enfrentan el despliegue y puesta en escena, de estas producciones imaginarias que inevitablemente emergen en las primeras experiencias de contacto con esos otros "anónimos" que de pronto, adquieren visibilidad y presencia.

En palabras de Berenstein, I. (2001)

"¿Qué instituye la diferencia radical entre la presencia y la ausencia? Ante todo, el cuerpo y su opacidad, que se opone a la transparencia propia de la representación que se inscribe gracias a que el cuerpo del otro pasa a ser ausente. La presencia del otro genera sistemáticamente un grado de novedad no inscripta previamente... lo nuevo surge precisamente a partir de ese cuerpo y de ese algo no pasible de inscribir, lo que ofrece permanentemente como ajeno..."

²⁸Enriquez, E. (1989) El trabajo de muerte en las instituciones. En: Kaës, R. La institución y las instituciones. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México

²⁹ Menciona a este respecto, la existencia de un deseo demiúrgico vinculado con la acción de "curar" y/o "reparar" a un otro, que a su vez es visto como una "máquina" cuyos engranajes se conocen bien y cuyo funcionamiento ha de ser mejorado

³⁰Aray, J. Senderos del alma. Inmersiones psicoanalíticas. Torino Ed., Caracas, 1985.

Cuando la ajenidad no puede ser ya aceptada, el surgimiento del tedio y aburrimiento informan de la vivencia de otro que no ofrece novedad, otro que ya no lo es, o en camino, deja de serlo... la presencia de los cuerpos impone un imprevisto, una ajenidad que excede cualquier estrategia ya que ella opera con cuerpos ausentes... (y) nadie puede saber el resultado del juego de presencias³¹

Siguiendo el planteo de este autor podemos decir que la práctica inscribe en los estudiantes una experiencia que, en sí misma, es fundante del vínculo con los destinatarios de la acción profesional. Entendemos por "fundante" aquello que deja marcas o huellas subjetivas allí donde antes no las había y que por lo tanto instituye algo de orden inconsciente que operará como punto de partida de futuras inscripciones identitarias. De allí la importancia de generar condiciones que tal como lo desarrollaremos en el apartado referido a los dispositivos de formación en alternancia permitan desarrollar procesos de análisis que habiliten un trabajo de "retorno sobre sí mismo"³²

Planteamos al inicio de este apartado que, además del contacto directo con el "objeto de trabajo" profesional, existen otras mediaciones o vías privilegiadas de socialización y transmisión profesional. La realización de actividades inherentes a la acción profesional en contextos reales de actuación es una de ellas. De hecho, las experiencias de formación en alternancia, suelen definirse como situaciones intencionalmente organizadas en torno a actividades y tareas que los estudiantes desarrollan en entornos reales de actuación profesional.

Lejos de proponer a los estudiantes actividades de formación sostenidas en principios de descontextualización de los aprendizajes³³, las situaciones de formación en la práctica ofrecen oportunidades de aprendizajes situados en contextos reales de actividad. Esta característica permite anticipar que tal como lo desarrollaremos más adelante no sólo la actividad o acción profesional puede ser considerada en sí misma una mediación privilegiada del proceso formativo que transitan los estudiantes sino que también lo son los entornos heterogéneos y cambiantes en los que la actividad se sitúa.

³¹ En: Berenstein, I. (2001). El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia. Paidós, Buenos Aires. Pág. 118-119

³² Resulta importante considerar que, tal como lo plantea Ferry, G. (1990) existen varios modelos de formación para la práctica. Puede consultarse en "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós

³³ Cabe a este respecto considerar que tal como lo señala Trilla, J. (1985) la descontextualización de los aprendizajes constituye uno de los rasgos que con más claridad caracterizan a la escuela como institución. En: Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Laertes, Barcelona.

Cabe sin embargo aclarar que al hablar de entornos no nos estamos refiriendo a lugares espaciales con límites territoriales sino a entornos sociales y cognitivos que operan como arena de procesos de intercambio y negociación de significados. Los entornos no son pues ajenos a las interacciones significativas de sus actores. Por el contrario, se configuran a partir de operaciones cognitivas complejas que intervienen en las transacciones que los sujetos entablan en el interjuego entre ofertas de significación y construcción de sentido.

Señala a este respecto Barbier, J. M. (2000) que el sentido es una construcción mental específica que el sujeto realiza en ocasión de una experiencia. El sentido resulta de la vinculación que el sujeto -en nuestro caso, los estudiantes- establece entre la experiencia actual y las experiencias anteriores. Supone, por lo tanto, operaciones de puesta en relación de representaciones actuales y representaciones pasadas que se activan en el compromiso con la acción inmediata. A su vez, las significaciones o, más precisamente, las ofertas de significación se movilizan en actos de comunicación intencionalmente generados con fines de influencia, dado que su fin último tiene que ver con provocar efectos de producción de sentido en el oyente o interlocutor.

Cabe señalar que estas ofertas de significación -que circulan los entornos de la acción- emergen para el sujeto como verdaderas propuestas identitarias que juegan un importante papel en la configuración de representaciones sobre la tarea y el sí mismo profesional. En esta línea, podríamos afirmar que la realización de actividades profesionales situadas en entornos reales de actuación, induce en los estudiantes el despliegue de procesos de construcción de sentido sobre diversos aspectos del ejercicio profesional: las funciones asignadas y asumidas por los profesionales del campo, las condiciones institucionales en las que se inscribe la tarea, los encuadres y modelos de actuación legitimados en la acción, las exigencias inherentes a la actividad profesional, las modalidades y rituales de interacción que regulan el juego social³⁴, entre otros.

Las situaciones de formación en la práctica configuran por lo tanto, un campo particular de experiencia que amplía el repertorio de "representaciones" que los estudiantes tenían disponibles y que quedan integradas a estructuras cognitivas que están en la base del conocimiento en la acción. Para Bruner, J. (1997) el conocimiento en la acción se organiza en torno al conjunto de "habilidades" que hacen al "saber-hacer". Desde su punto de vista el conocimiento de carácter teórico no ejerce un efecto regulador de la acción profesional del mismo modo que es posible alcanzar cierto dominio en un campo particular de actividad mucho antes de poder

³⁴ Siguiendo el planteo que Goffman, I. (1974) realiza en el libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Marc; E. y Picard, D.(1992) distinguen diferentes tipos de rituales, entre los cuales señalan, los rituales de acceso, de confirmación y de reparación. En: *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Paidós, Buenos Aires

explicar conceptual o normativamente aquello que se está haciendo. El hacer o la praxis en un entorno de actividad específico puede mejorar con el aporte de la teoría pero, a su modo de ver, ésta sólo ayuda en la medida que se incorpore a los hábitos. En términos de este autor:

*"La habilidad no es una "teoría" que informa la acción. La habilidad es una forma de relacionarse con las cosas, no una derivación de la teoría. Es indudable que la habilidad se puede mejorar con la ayuda de la teoría, como cuando aprendemos algo sobre las partes interior y exterior de nuestros esquíes, pero nuestro esquiar no mejora hasta que no devolvemos ese conocimiento a la habilidad de esquiar. El conocimiento sólo ayuda cuando desciende a los hábitos"*³⁵

El conocimiento en la acción es pues un "conocimiento incorporado a los hábitos" cuyos rasgos principales son la convencionalización y la distribución. La "convencionalización" alude al hecho de que nuestras formas de hacer las cosas reflejan implícitamente la filiación a una cultura que ofrece profundas fuentes de reciprocidad entre los actores. Los comportamientos rituales constituyen un claro ejemplo de este rasgo. Por otro lado, el carácter de "distribución" guarda relación con la idea de una "inteligencia distribuida" en entornos sociales de actuación e interacción (una comunidad profesional por ejemplo) que no sólo se manifiesta en el conjunto de convenciones que compartimos sino también en formas particulares de ejercer la inteligencia a partir de la puesta en acto de prácticas cognitivas elaboradas y compartidas colectivamente. Señala este autor:

*" (...) la inteligencia no como algo que sencillamente está en la cabeza, sino como algo distribuido en el mundo de la persona... En una palabra, la inteligencia refleja una micro-cultura de la praxis: los libros de referencia que se usan, las notas que se toman normalmente, los programas y bases de datos del ordenador en los que se apoya uno y tal vez lo más importante de todo, la red de amigos, colegas o mentores en quienes se apoya uno en busca de retroalimentación, ayuda, consejo, incluso de compañía sencillamente..."*³⁶

En alguna medida estas formas situadas de ejercer la inteligencia se organizan y sostienen en el conjunto de representaciones "enactivas" e "icónicas" que surgen de la experiencia. Las "representaciones enactivas" son aquellas que acompañan la ejecución hábil de una actividad aportando

³⁵ En: Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor, Madrid. Pág.171

³⁶ Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor, Madrid Pág.151

esquemas de inteligibilidad organizados según una lógica instrumental de medios-fines. Se trata de representaciones procedimentales que orientan la acción y se manifiestan en el comportamiento hábil. Las "representaciones icónicas" son por el contrario representaciones en imágenes que no sólo capturan la particularidad de los acontecimientos sino que ofrecen además una base preconceptual a través de la cual podemos operar en el mundo.

A modo de síntesis, cabe plantear que la participación en entornos cognitivos y sociales donde se inscribe la acción profesional que realizan los estudiantes constituye una vía privilegiada de transmisión de conocimientos que se caracterizan por ser situados y distribuidos. No está de más aclarar que los entornos de actividad son heterogéneos y cambiantes y por ende las ofertas de significación y los procesos de construcción de sentido no se apoyan en terrenos sólidos y estables, sino que por el contrario se instituyen como arenas movedizas que no proveen puntos de referencia fijos e inmutables.

- Si algo caracteriza a la condición contemporánea es, al decir de Bauman, Z (2000; 2005). la sustitución de las comunidades de vida y destino, por comunidades soldadas únicamente por ideas o principios que son mudables y cambiantes. La coexistencia de esta multiplicidad cambiante de comunidades de ideas que configuran nuestro mundo policultural exige al sujeto un continuo esfuerzo de elegir, revisar las elecciones hechas para cada ocasión, reconciliar exigencias que a menudo se presentan como incompatibles. En sus palabras:

"... la "pertenencia" o la "identidad" no están talladas en la roca... no están protegidas de garantías de por vida... son eminentemente negociables y revocables... Las propias decisiones de uno, los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (ya la determinación de mantenerse fiel a todo ello) son factores cruciales en ambas.."³⁷

Por último, cabe también considerar la identificación con "figuras" que operan como "modelos de referencia" de la propia actuación profesional, como otra de las mediaciones privilegiadas del proceso de socialización en la práctica.

³⁷ Cabe a este respecto considerar la metáfora de "comunidades de guardarropa" que este autor utiliza para referirse a estas comunidades construidas para la ocasión. Se trata de comunidades que ya no están organizadas en torno a una "causa común" que estructura el vínculo, sino a intereses compartidos durante un tiempo en el que otros intereses son dejados de lado o silenciados. En la perspectiva de este autor esta condición contemporánea da cuenta de la naturaleza de las identidades actuales y permite explicar la índole de las tensiones que suelen acompañar su constitución. En: Bauman,Z.(2002) Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica , Buenos Aires. ; y Bauman, Z. (2005) Identidad. Losada, Buenos Aires-Madrid.

A este respecto vale partir de algunas consideraciones que autores tales como Kaës, R. (1991)³⁸; Castoriadis - Aulagnier, P. (1998)³⁹ plantean, respecto a la existencia de procesos y formaciones intermediarias que constituyen estructuras de enlace que cumplen funciones de ligadura entre el espacio psíquico del sujeto singular y el espacio psíquico constituido por el agrupamiento. Se trata de un conjunto de producciones psíquicas, de carácter inconsciente que, en sentido estricto, no son propiedad ni del sujeto singular ni del grupo al que éste se adscribe, sino del vínculo que los mantiene unidos.

En la medida que operan como formaciones del vínculo, su organización y funcionamiento resultan tanto del espacio psíquico individual como del espacio psíquico de los conjuntos transubjetivos que los contienen y estructuran. Entendidas de este modo, las formaciones psíquicas intermediarias operan al modo de un aparato de ensamble que participa del mantenimiento y reciprocidad de las cargas narcisistas sostenedoras del vínculo con la profesión, de las prohibiciones y acuerdos inconscientes que sellan los pactos de negación, de los repartos de placer y los medios puestos en juego para el despliegue y realización del deseo, de la renuncia pulsional exigida por el advenimiento de la comunidad y la seguridad de los sujetos.

Configuran una matriz de sentidos construidos por y en el agrupamiento, de la cual se desprenden un conjunto de representaciones que aseguran la continuidad de aquel trasfondo de realidad común sobre el cual se despliega la propia identidad⁴⁰. Entre estas producciones que están en la base de la identidad profesional cabe mencionar al contrato narcisista y a los pactos de negación. En términos de Kaës, R. el "contrato narcisista", permite mantener el enunciado de un origen común y la inscripción del sujeto singular a una cadena de filiación que asigna lugares pre-establecidos y hace partícipe al sujeto de un discurso conforme al mito fundador. En este discurso es posible rastrear el entrecruzamiento de valores y promesas que operan como materia prima de la constitución de la "ilusión común" al grupo y de la red de identificaciones que se construyen en torno al Ideal⁴¹ y que al modo de núcleos de significación juramentados, sientan las bases de una "apuesta" narcisista catectizada en el agrupamiento.

³⁸ Kaës, R. (1991). Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación. En: Puget, J. Violencia de Estado y Psicoanálisis. Centro Editor de América Latina, Bs. As. 1991

³⁹ Castoriadis - Aulagnier, P. (1998). La violencia de la interpretación. Amorrortu Ed., Buenos Aires.

⁴⁰ Kaës, R. (1989). La institución y las instituciones. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México.

⁴¹ Kaës, R. (1989). La institución y las instituciones. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México

Los "pactos de negación" o "pactos denegativos" aseguran la represión y el rechazo de lo negativo. Se trata en este caso, de aquellos acuerdos inconscientes de carácter defensivo ligados a la negación, la desmentida, el enquistamiento y/o la represión de contenidos que puedan cuestionar la continuidad de las investiduras y de los beneficios ligados a la constitución de las identificaciones comunes y la formación del Ideal. Los pactos denegativos son por lo tanto el reverso del contrato narcisista. Crean zonas de silencio, bolsones de sentidos residuales, cuya emergencia pueden dar lugar a la "liberación" y/o al "intersticio"⁴².

Constituyen un trasfondo de realidad común "no-sabida" o "silenciada" que fecunda los discursos y las prácticas desde las "lenguas del olvido"⁴³. Las "lenguas del olvido" son aquellas palabras, aquellos silencios, aquellos fragmentos de vocablos o enunciados que escuchamos sin comprender y que acompañan los acontecimientos e intercambios propios del submundo institucional en el que nos movemos. Se ofrecen al sujeto al modo de un "dialecto" aparentemente olvidado y en desuso que se transmite en forma silenciada, en los márgenes fijados por la represión y la desmentida. Se anudan en un tipo de saber institucional que opera, desde el secreto, inhibiendo la posibilidad de integrar "lo sentido y no pensado" en la cadena asociativa grupal.⁴⁴

Tal como lo señala Kaës, R. estas producciones preceden a cada sujeto singular y lo convierten en eslabón de una cadena de transmisión de la cual es simultáneamente partícipe y portador. En la medida que aseguran las condiciones psíquicas y sociales del vínculo intersubjetivo y transgeneracional, cada una de estas formaciones -solidariamente con las otras- garantiza la permanencia y continuidad de la profesión como institución. En este sentido, toda modificación en las alianzas, contratos y pactos inconscientes ponen en riesgo la estructura misma del vínculo que los sujetos mantienen con la profesión, al tiempo que, todo intento de cambio o modificación de la estructura del vínculo que liga al sujeto con la práctica profesional se topa con el límite y barrera impuesta por tales formaciones.

Entendemos que las formaciones psíquicas intermediarias constituyen contenidos básicos del proceso de transmisión intergeneracional que realizan las figuras que operan como referentes de identificación para los estudiantes. Desde el planteo que venimos desarrollando vale suponer que

⁴² Rusiñón, R. Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En: Kaës, R. y otros (1989). La institución y las instituciones. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México

⁴³ El término "lenguas del olvido" es utilizado en el sentido dado por Hassoun, H. (1996). Los contratandistas de la memoria. Ed. La Flor, Buenos Aires.

⁴⁴ Remedi, E. La institución: un entrecruzamiento de textos. DIE-CINVESTAV-MEXICO, mimeo.

estas figuras representan "modelos de referencia" que ejercen cierto poder de influencia en la transmisión de estas producciones psíquicas de enlace.

Los procesos de configuración identitaria en experiencias de formación en la práctica

La identidad profesional en clave contemporánea

Interrogarse por "la" identidad profesional, o mejor dicho, por "las" identidades profesionales, adquiere connotaciones particulares en tanto procuremos pensarla en clave contemporánea. En principio, porque los tiempos que corren instalan condiciones de época que llevan a replantear nociones fuertemente incorporadas en el modo en que durante años se ha pensado la identidad en términos de estados o invariaciones, que mantienen una línea de continuidad en el cambio.

Como lo señalamos en el apartado anterior al referirnos a los entornos cambiantes que transitamos a raíz de la práctica de una profesión u oficio, no cabe duda que la condición contemporánea revela profundas transformaciones en los modos de habitar la cotidianidad. La aceleración de los tiempos y transformaciones que impone, la fugacidad y dispersión de referencias identificatorias que ya no mantienen la estabilidad y solidez de otros tiempos, invitan a replantear qué entendemos por identidad y por qué resulta necesario pensarla en claves que den cuenta de este dinamismo.

Vista de este modo, y recuperando algunas ideas ya expresadas, la identidad profesional es mucho más que un estado que se alcanza en forma estable, y hasta podría decirse, algo cualitativamente distinto. Remite a un proceso siempre inconcluso, inacabado, que se gesta y transforma en la acción situada y la interacción con otros, un proceso que por fuera de toda consideración esencialista implica movimientos subjetivos experimentados como flujo, como devenir, como transformación, un proceso que en su mismo despliegue nos enfrenta al tiempo de la propia existencia.

Apoyándonos en esta perspectiva, sostenemos que las situaciones de formación en la práctica se configuran como espacios especialmente significativos a la hora de pensar estos procesos de reacomodamiento identitario que suponen permanentes movimientos de "formación" y "transformación" del sí mismo profesional. Se trata por ende de situaciones que habilitan el desarrollo de procesos de transformación que si bien suponen novedad, irrupción de lo inédito en uno mismo, se inscriben "siempre en algo que en algún sentido ya "éramos" antes. Como

afirmábamos más arriba, la transformación de la experiencia de sí se desarrolla siempre en el marco de procesos en curso.

A este respecto señala Greco, B. (2005)⁴⁵ que la tradición moderna ha instalado una forma particular de concebir la identidad, entendiéndola centralmente como un estado fijo, un conjunto de rasgos que una vez que se establecen, escasamente se movilizan en dirección a producir una diferencia de sí mismo. Desde esta tradición, la identidad sería aquello que una vez alcanzada garantizaría la posibilidad de dar respuesta a la pregunta sobre ¿quién soy? ¿quién es el otro?

En esta perspectiva, las "identidades colectivas" (de género, clase, etnia y en nuestro caso, de pertenencia a comunidades profesionales determinadas) funcionaron en el marco de esta tradición al modo de formatos que imprimen el registro de lo idéntico. Los discursos y prácticas de definición de identidades, emergen en este contexto como prácticas de calificación y clasificación organizadas en torno a una lógica de atribución e imposición de identidades. Las prácticas de etiquetamiento y estigmatización son un claro ejemplo de estas operaciones discursivas de definición y atribución identitaria.

Ciertamente, la condición contemporánea pone en crisis esta noción de identidad que la modernidad instaló entre nosotros, aún cuando esto no necesariamente supone el abandono de prácticas discursivas fuertemente arraigadas en las tradiciones que al día de hoy los sujetos, los grupos y las instituciones siguen portando. La aceleración y fugacidad del tiempo, la desterritorialización del lazo social, dispersión y fragmentación de pertenencias, la hibridación de dispositivos que garantizaban la filiación en un conjunto, interpela esta noción. No cabe ya pensar y hablar de la identidad en términos de "estados" o "rasgos" fijos e inmutables que definen el "ser en sí" de los sujetos, los grupos, las comunidades, sino más bien como construcciones en curso que se elaboran y reelaboran con "fragmentos" identitarios ofrecidos por otros y contruidos en la propia experiencia.

Kammerer, P (2000)⁴⁶ propone pensar a la identidad en estos términos. La identidad es para él, aquello que el sujeto va armando a partir de piezas o fragmentos de identidad prestados y donados por otros. De ahí, la importancia que en la trayectoria subjetiva de cada uno tienen aquellas figuras que ofician como "prestadores de identidad", es decir, como lugares o postas dispuestas a donar sin pedir nada a cambio. Se trata al decir de este autor, de lugares complejos, desde donde se da y también se limita, se

⁴⁵ Greco, B. (2006) Acerca de identidades y situaciones. Mimeo.

⁴⁶ Citado por Greco, B. (2006) En: Acerca de identidades y situaciones. Mimeo

ofrece y se deja en libertad, se sostiene y al mismo tiempo, se genera autonomía.

En la línea que venimos planteando, cabe suponer que los fragmentos identitarios que estas figuras donan no siempre son coincidentes. Por el contrario, si admitimos que los entornos en que nos movemos son heterogéneos y cambiantes, es dable suponer que las postas identitarias que allí encontramos presenten rasgos similares de dispersión. Dispersión de fragmentos identitarios que colocan al sujeto frente al obstinado esfuerzo de sostener algo de unidad y coherencia en el reino de lo múltiple y lo diverso. Identidades que se construyen y reconfiguran situacionalmente sobre arenas movedizas, multiformes, cambiantes, contingentes. Avidéz de promesas identificatorias que sirvan de puntos de enlace de la pertenencia, aún cuando afirmemos con Bauman, Z.(2005) que en el tiempo actual, las pertenencias no tienen garantía de por vida sino que, por el contrario, son revocables y cambiantes.

Desde este marco de interrogaciones, hablar y pensar la identidad profesional impone varios desafíos. Uno de ellos es la necesidad de apoyarse en nociones que, como lo venimos haciendo, tienen procedencias disciplinares sumamente heterogéneas. Entendida como componente constitutivo de la identidad personal, la identidad profesional, representa en sí misma una instancia que participa de la cualidad de "lo intermediario"⁴⁷, una producción absolutamente personal e idiosincrásica que se inscribe en el registro de lo cultural, lo simbólico y lo imaginario⁴⁸, una configuración relativamente estable pero también, relativamente inestable, que regula el comportamiento profesional en la contingencia de una praxis siempre tensionada por la estructura y el acontecimiento.

En este panorama, y volviendo al tema en el que se inscribe la presente investigación cabe volver a la pregunta sobre las dinámicas y efectos identitarios que dejan las experiencias de formación en la práctica. Para ello retomaremos en primer término algunas conceptualizaciones de base sobre las relaciones recíprocas que podemos encontrar entre las teorías de la acción y las teorías de la identidad para desarrollar luego algunas ideas que permiten comprender algunas producciones identitarias emergentes.

De la teoría de la identidad a la teoría de la acción y viceversa.

⁴⁷ Kaës, R. (1994). La invención psicoanalítica del grupo. Asociación Argentina de Psicología y psicoterapia de grupo. Buenos Aires.

⁴⁸ Enriquez, E. (1989) El trabajo de muerte en las instituciones. En: Kaës, R. y otros. La institución y las instituciones. Paidós, Buenos Aires.

Empezar por la acción es empezar por la identidad y lo mismo sucedería si invirtiéramos el orden de ambos términos, porque como dice J. M. Barbier (2006) es imposible ser sin actuar e imposible actuar sin ser⁴⁹. En el planteo de este autor, resulta engañoso pensar una teoría de la acción disociada de una teoría de la identidad, dado que resulta difícil abordar una actividad con independencia del sujeto en ella implicado.

Cualquiera sea el campo de actividad de que se trate, la acción necesariamente ha de ser vista como un proceso de movilización y producción de identidad. El compromiso con una acción situada supone la puesta en acto solidaria de componentes operatorios, representacionales y afectivos, que están en la base de los procesos de configuración y reconfiguración identitaria. Justamente por este motivo, la acción no sólo debe ser vista como una praxis transformadora de lo real, sino también como aquello que provoca efectos de transformación de los sujetos en ella involucrados. Tal como lo desarrollaremos más adelante los lazos de copresencia y concomitancia entre fenómenos afectivos, representacionales y operatorios que toda acción supone, vuelve necesario el abordaje conjunto de la acción, los actores y sus identidades.

De hecho, mucho de lo visto y oído a propósito de las experiencias de formación en la práctica dan cuenta de este registro. Matices más, matices menos, la mirada que sobre el sentido personal e institucional construyen tanto los docentes como los estudiantes suele organizarse alrededor de este mismo reconocimiento. Ya sea en la voz de los estudiantes, ya en la de sus tutores o docentes, la práctica es el momento y la oportunidad de renovar y revocar acuerdos identitarios construidos en el ámbito académico de formación. Y esto es así, porque como lo señalamos anteriormente la práctica es la instancia donde los estudiantes asumen, muchas veces por primera vez, fragmentos de actividad inherentes a la acción profesional en entornos reales de actuación.

La acción profesional situada en el entorno real del ejercicio profesional es, como lo hemos planteado, una de las mediaciones privilegiadas de formación. Imposible pensar situaciones de este tipo sin que ello suponga imaginar a estudiantes y tutores, comprometidos en la realización conjunta de organizaciones singulares de actividades dotadas de múltiples sentidos. Este compromiso con la acción y su entorno es lo que motoriza el despliegue de procesos de socialización identificatoria y no identificatoria⁵⁰, que podríamos decir, actúan como el zócalo a partir del cual los estudiantes gestionan sus propios movimientos identitarios.

⁴⁹ Barbier, J.M. y Galatanu, O. La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis- Trad. Magdalena Scotti y Ana Zavala con revisión de Laura D'Ana. Mimeo.

⁵⁰ En: Mendel, G (1993). La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis. Paidós, Buenos Aires.

Ahora bien, ¿de qué acciones se trata cuando pensamos en los espacios de formación en la práctica?. Por cierto se trata de acciones que responden a diferentes lógicas y que articulan a veces conflictivamente intencionalidades propias de los mundos de la enseñanza, la formación y la profesionalización⁵¹. Analizar las acciones que en la práctica organiza el intercambio y experiencia de estudiantes y tutores no es por lo tanto una tarea sencilla. Implica atender organizaciones singulares de actividades que se desarrollan paralelamente en una unidades de espacio y tiempo simultánea, con lógicas de acción heterogéneas y en ocasiones, hasta contrapuestas.

Basta con observar durante un breve lapso de tiempo las actividades que realizan estudiantes y tutores en los espacios de práctica para advertir la diversidad y simultaneidad de acciones e interacciones que entranan la experiencia cotidiana en el interjuego difuso de intercambios guiados por lógicas de muy diverso tipo. Acciones que introducen a los estudiantes en los usos y costumbres de las culturas de trabajo instituidas en los ámbitos de actuación donde transcurre la práctica; acciones que tienen la clara intención de entrenar a los estudiantes en capacidades profesionales bajo preterción de transferibilidad; acciones de enseñanza de nociones teóricas y procedimientos técnicos ligados a contenidos enseñables; acciones de transformación de la realidad, acciones intencionalmente pensadas para provocar efectos de transformación de la experiencia de sí, acciones de distanciamiento de la práctica, de puesta en representación y discurso de lo acontecido o lo aún por venir.

Ahora bien, si nos atenemos a la noción de acción que plantea Barbier, J.M. (2000) podremos decir que todas estas acciones se desarrollan en el marco de procesos en curso. Esto significa que no hay modo de pensar una acción sin prestar atención a aquello que la acción moviliza en términos de saberes, capacidades y competencias que han quedado sedimentados en la propia trayectoria de formación.

⁵¹ Señala Barbier, J. M (1999) que el mundo de la enseñanza se caracteriza por ser un espacio social en el que circulan saberes o conocimientos que se transmiten a fin de provocar efectos de apropiación. La figura central en este mundo es la de enseñantes y aprendientes y la lógica que prima en el vínculo con el saber es de interioridad / exterioridad- El mundo de la formación, se caracteriza por el contrario por estar organizado alrededor de otros supuestos y lógicas. La intención predominante es aquí promover el desarrollo de capacidades que se consideran transferibles a otras situaciones. Las figuras centrales son aquí la del formador y la aprendices y la lógica que prima ya no es la de interioridad / exterioridad sino la de desarrollo de componentes identitarios deseables y susceptibles de ser movilizados en una acción. Por último, el mundo de la profesionalización es el mundo de las competencias movilizadas en la acción situada. El resultado específicos de esta acción es la transformación conjunta de l trabajo y de quienes lo llevan a cabo y la figuras centrales son aquí, la de acompañante o tutor. El rasgo que caracteriza a estos espacios es que en ellos la producción y movilización de competencias se llevan a cabo al mismo tiempo deliberadamente. En: Souto, M. y otros. Grupos y dispositivos de formación. Serie Formación de Formadores. Nro. 10- Noveduc-Fac. de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Al mismo tiempo, la acción produce nuevos saberes, nuevas capacidades, nuevas competencias. Este interjuego entre movilización de recursos aprendidos y producción de nuevos componentes identitarios, abona la idea de la identidad como una construcción siempre en curso que emerge en el interjuego entre el compromiso con la acción presente y la apelación a una historia de la cual el sujeto es soporte y detentor.

En el planteo de Barbier, J. M. (2001) la noción de identidad refiere a una construcción mental y discursiva que los sujetos realizan sobre sí mismos y sobre quienes con ellos interactúan en el transcurso de la acción situada. Hablamos entonces de identidad para aludir a configuraciones de representaciones y discursos que elaboramos sobre nosotros mismos y sobre aquellos con quienes entramos en relación en el curso de la acción.

Aún a riesgo de simplificar la cuestión diremos que así como el desarrollo de una acción supone la movilización de componentes representacionales, afectivos y operatorios en ella implicados, la identidad también supone la coexistencia de tres tipos de componentes: los componentes de representación (como por ejemplo los saberes), los componentes operatorios (como por ejemplo las habilidades, el saber-hacer, el dominio práctico de una acción) y componentes afectivos que involucran al conjunto de deseos, disposiciones e intereses con que investimos la acción. En los tres casos, los componentes a los que aludimos son producto de la práctica, aún cuando admitamos que se trata de productos permanentemente cambiantes, dado que se modifican y transforman, a medida que se desarrollan nuevas acciones, nuevas experiencias.⁵²

Tal como lo planteamos al comenzar el apartado, la acción o en otros términos el desarrollo de determinada práctica, deja como resultado huellas identitarias que se van sedimentando en la historia o trayectoria vital de cada sujeto. Por supuesto que tales huellas o sedimentos serán más ricos y profundos cuanto más variadas sean las experiencias que las producen y cuanto más intensos sean los afectos y representaciones que la acompañan.

A su vez, el desarrollo de una práctica en un campo determinado de actividad moviliza componentes de actividad correspondientes a dicho campo en función de los requerimientos que plantea la acción que se realiza en su respectivo entorno. De ahí que como decíamos al inicio, difícil pensar una teoría de la acción que no suponga al mismo tiempo una teoría de la identidad.

Agreguemos a lo ya planteado un nuevo elemento de análisis y reflexión. Dice Barbier, J. M. (1996):

⁵² En Barbier, J. M. (1996) *Análisis de las prácticas: temas conceptuales*. Trad. Norma Loss de Fuentes. Mimeo

"... los fenómenos representacionales y afectivos que acompañan la producción y la movilización de identidades son indisociables de los fenómenos representacionales y afectivos que acompañan las propias acciones.

Así es como no resulta posible separar la imagen que un operador hace de una operación, de la imagen que se hace de sí mismo en esa operación. No resulta más posible separar los afectos que acompañan una acción, de los afectos que acompañan la percepción de sí en la misma acción...⁵³

7 conclusión

De lo expresado en este apartado pueden derivarse al menos dos conclusiones centrales al planteo que venimos haciendo:

- por un lado, que las construcciones representacionales y discursivas que configuran la identidad se hallan estrictamente ligadas a las representaciones que los actores hacen de sus actos, de los otros con quienes interactúan, de las situaciones que conforman el entorno de la acción y de sí mismos como sujetos de la acción.
- Por otro lado, que estas construcciones representacionales y discursivas son indisociables de los afectos que las acompañan, y que básicamente pueden reducirse al placer y sufrimiento que acompañan la imagen de la acción, su entorno y la imagen de sí en la acción.⁵⁴

Este compromiso de los estudiantes con la acción - o las acciones- en el marco de procesos en curso guarda relación con el reconocimiento que ellos mismos realizan respecto a las transformaciones identitarias que advierten en la perspectiva del propio proyecto profesional y vocacional. Tanto las narrativas construidas por los estudiantes como aquellas que elaboran sus propios docentes o tutores dan cuenta de las resonancias y dinámicas identitarias que la misma experiencia produce.

Acerca de resonancias y huellas identitarias

Lo dicho hasta aquí permite afirmar que los procesos de configuración y transformación identitaria no sólo son un resultado evidente de las experiencias de formación en la práctica, sino también su principal intención, dado que justamente la formación constituye en sí misma un campo de prácticas especializadas en la producción de transformaciones y cambios en la experiencia de sí de los sujetos destinatarios.

emo

⁵³ En Barbier, J. M (1996): Análisis de las prácticas: temas conceptuales. Trad. Norma Loss de Fuentes. Mimeo. Pág. 14

⁵⁴ En Barbier, J. M. (2005). Acerca del uso de la noción de identidad en investigación, particularmente en el campo de la formación. Mimeo.

Es claro que en el caso particular de las situaciones de formación en la práctica, la acción profesional es el andarivel por donde transcurre la experiencia de formación de los estudiantes y por ende, la acción profesional es también aquello que concita la mayor atención de quienes asumen la responsabilidad de acompañar este tránsito. Vista de este modo la práctica requiere ser pensada desde al menos dos coordenadas que permitan comprender las resonancias y dinámicas identitarias que la experiencia misma pareciera movilizar: la noción de acción profesional y los efectos recíprocos que existen entre la acción y el trabajo de puesta en representación que ella concita.

En cuanto a la primera de estas coordenadas – la noción de acción profesional- diremos junto a Barbier, J.M. que cualquier acción profesional puede ser entendida como “combinatorias inéditas de rutinas”⁵⁵ elaboradas en respuesta a las demandas específicas que plantea la actividad y su entorno. Resulta interesante advertir la relación que este autor plantea entre los componentes de rutina y las producciones del orden de lo inédito. Entendemos a lo inédito como aquello que da cuenta de lo que Molinière, P. (1998) propone considerar como “producciones del ingenio”, cuando alude al “conjunto de técnicas inventadas en el ejercicio de trabajo”. Dice al respecto:

“ El ingenio, es para nosotros, la forma de inteligencia movilizada por el encuentro con lo real, entendido en primer lugar como lo que se nos manifiesta por la resistencia opuesta al dominio convencional. En este sentido lo real hace al acontecimiento: sucede algo que sorprende a nuestras expectativas... el desfasaje entre la prescripción teórica del trabajo y la actividad real de los hombres y mujeres. Son los azares, las contradicciones inherentes a la tarea o a los procedimientos los que hacen que el trabajo nunca sea exactamente tal como estaba previsto que fuera”⁵⁶

Tal como surge de la cita anterior lo real es lo que escapa al dominio de lo prescripto como organización teórica del trabajo. Rebelde a la explicación el ingenio instala la duda y la intriga a fin de habilitar una nueva comprensión de la acción, un nuevo entendimiento. Trabajar es enfrentarse cotidianamente a riesgos y en este sentido la acción, siempre es creación de novedad aún cuando en tal creación pongamos en juego rutinas incorporadas al modo de “reglas del oficio”.

En la práctica, los estudiantes enfrentan riesgos y sus docentes no escapan a esta misma situación, dado que los riesgos tienen que ver con la

⁵⁵ En Barbier, J. M., Galatanu, O. (2000). La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis. Mimeo. Pág: 4.

⁵⁶ En: Molinière, P.(1998) Condiciones subjetivas y sociales del ingenio en el trabajo. En: Dessors, D.; Guio-Bailly, M. Organización del trabajo y salud. Lumen, Buenos Aires. Pág. 213

conciencia aguda de que siempre se puede cometer un error. Frente al error, aquello que no sale, o que se opone y resiste al dominio de lo real, surgen respuestas que para el estudiante tienen el valor de lo inédito, considerando que estas producciones no se realizan por fuera del conjunto de recursos identitarios incorporados en su historia previa de formación. Lo nuevo trabaja sobre lo ya incorporado. La acción profesional es por lo tanto aquello que en algún sentido coloca al estudiante frente a la necesidad de gestionar, no sin tensión, una doble identidad: aquella que se ha construido en el paso por el ámbito de la formación académica y aquella otra que está en condiciones de desplegarse en el encuentro directo con lo cotidiano del ejercicio profesional.

Posiblemente, parte del esfuerzo de inversión psíquica que significa, para unos y otros, sobrellevar la experiencia tenga que ver con lo difícil que para ambos resulta gestionar este "entre dos" en la inmediatez del compromiso que provoca la acción profesional situada. Las situaciones de formación en la práctica constituyen en este sentido experiencias de tránsito, de pasaje, de transición. ¿O acaso es posible iniciar una práctica, o en otros términos, iniciarse como "practicante", sin apelar aunque más no sea momentáneamente, a una identidad más o menos lograda? ¿y qué hacer con el oficio y la identidad de "estudiante" cuando de lo que se trata es justamente de actuar conforme a las reglas de actuación profesional? ¿Qué fenómenos y dinámicas identitarias suelen desplegarse en este entredos, esta experiencia de tránsito y de pasaje que tanto se parece a experiencias subjetivas de migración y exilio?

Para Blanchard Laville, C. las situaciones de formación en la práctica obligan a enfrentar un tiempo de tránsito cargado de incertezas. Los procesos de reacomodamiento identitario representan en este sentido movimientos adaptativos que resultan del quiebre de marcos de referencia conocidos. Alude a esta etapa como un momento de "crisis de identidad" - con rasgos similares a la "crisis de la adolescencia"- en el cual el estudiante debe abandonar y elaborar la pérdida de anclajes subjetivos que hasta el momento formaron parte de una identidad construida para ir al encuentro de una identidad aún por venir. Y en esta transición, el malestar acompañado de sensaciones de ansiedad, angustia, inseguridad suele aparecer acoplado a fenómenos de decepción respecto a la formación académica recibida. En condiciones de denegación de este acontecer, el sentimiento de vulnerabilidad y fragilidad identitaria propio de este tiempo deja de ser un afecto temporario para instalarse de modo más o menos definitivo.

La segunda coordenada tiene que ver con considerar los efectos recíprocos que existen entre la acción y el trabajo de puesta en representación que necesariamente la acompaña. Apoyándonos en el planteo que al respecto hace Barbier, J.M. (2000) podríamos decir que la

realización misma de acciones ⁵⁷ – o actividades profesionales- moviliza en los estudiantes el despliegue de un trabajo de puesta en representación que no sólo afecta el modo en que los estudiantes gestionan el presente de la actividad⁵⁸ sino que también operan como componentes centrales de la identidad profesional.

El trabajo o función de puesta en representación, presenta algunas características que conviene señalar. En principio, se realiza en un espacio específico, un contexto de significados socialmente situado, un espacio que es ante todo un espacio mental, y por lo tanto supone el despliegue de un trabajo de naturaleza psíquica ligado a la producción y transformación del conjunto de representaciones que configuran la identidad. Este trabajo de puesta en representación es continuo, está presente antes, durante y después de la acción. Habitualmente aparece asociado a múltiples espacios de referencia y en los casos en que la acción es colectiva, el trabajo de puesta en representación supone la producción de representaciones compartidas que pueden desdoblarse en una puesta en discurso simultánea. Retomemos ahora algunas de estas ideas para referirlas especialmente a lo que ocurre en las situaciones de formación en la práctica.

En principio y en tanto este trabajo de puesta en representación –y en ocasiones de puesta en discurso- acompaña la acción en todo su acontecer, las imágenes y representaciones de él derivadas no cesan de modificarse. Este análisis abre la posibilidad de advertir que las transformaciones identitarias que se despliegan en la práctica siempre muestran una dinámica de final abierto, inconcluso, inacabado.

A su vez, y como lo señalamos más arriba, estas operaciones de producción de imágenes y representaciones no guardan relación únicamente con las ofertas de significación que circulan en el entorno inmediato de la acción, sino también con las significaciones distribuidas en aquellos otros espacios que conforman el horizonte semántico de la acción. De ahí que más allá de cuál sea el tipo de acción profesional que el estudiante encare, las situaciones de formación en la práctica siempre habilitan la entrada e inmersión en un horizonte de significados que conforman el universo cultural, simbólico e imaginario de cada profesión.

⁵⁷ En la perspectiva de este autor, una acción es una organización singular de actividades dotadas de sentido por los sujetos en ella implicados y que se realiza en el marco de interacciones sociales y cognitivas que configuran su entorno.

⁵⁸ Cabe aclarar que tal como lo señalamos anteriormente, la gestión del presente de la actividad siempre se realiza sobre la base de los recursos identitarios construidos en el pasado y sobre la base de las imágenes con que se presenta el provenir de la actividad.

Por otro lado, cabe también considerar que cuando la acción objeto de la práctica es colectiva y supone interacciones *in situ* entre los actores que en ella intervienen, el trabajo de puesta en representación y discurso compromete el despliegue de hipótesis de acción y juicios sobre la actividad, que suelen incorporarse a las narrativas que se construyen sobre la acción, sus actores y el entorno en el que ambos se inscriben. Se trata en este caso de narrativas que acompañan la acción conjunta de docentes y estudiantes y que intervienen en los procesos de conducción de la práctica, bajo la forma de intenciones, motivos, proyectos, evaluaciones, balances, etc.⁵⁹

Ya sea que se trate de acciones individuales o colectivas, es claro que las representaciones sobre la acción se construyen y movilizan bajo la forma de imágenes anticipatorias o retrospectivas que intervienen como fundamento de estos procesos de conducción de la práctica y en este sentido, aparecen asociadas al conjunto de representaciones finalizantes que orientan la acción y las decisiones que la acompañan.

Ahora bien, hasta aquí nos hemos referido al conjunto de imágenes y representaciones sobre "la acción" misma. Sin embargo el trabajo de puesta en representación y discurso no se agota en esto, sino que involucra además la producción de imágenes y representaciones sobre el entorno. En cualquier circunstancia, las situaciones de formación en la práctica profesional colocan a los estudiantes en presencia de esos entornos que configuran los horizontes semánticos de la actividad, los mundos institucionalizados de producciones culturales, simbólicas e imaginarias que cada profesión configura. La relación con estos entornos es siempre una relación en acto, una relación implicada, una relación que supone procesos de construcción de la situación por el actor, a partir de los cuales un dato físico, social, simbólico o discursivo se convierte en un objeto significativo para el sujeto implicado. En otras palabras, la relación con el entorno pone en acto procesos de negociación de significados que contribuyen a generar operaciones de construcción de sentido⁶⁰.

Dice al respecto Barbier, J.M y Galatanu, O. (1996)⁶¹ que la relación que un sujeto mantiene con un componente de entorno es básicamente lo

⁵⁹ En Barbier, J. M. Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En: Blanchard Laville, C. y Fablet, D. L'analyse des pratiques. 1996. Trad. Norma Fuentes. Mimeo

⁶⁰ Tal como lo definimos previamente el sentido es una construcción subjetiva, realizada en ocasión de una experiencia singular y por vinculación con otras experiencias anteriores

⁶¹ Barbier, J.M. y Galatanu, O. La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis- Trad. Magdalena Scotti y Ana Zavala con revisión de Laura D'Ana. Mimeo

* que hace con él. Por ello, las operaciones de construcción de sentido que se realizan en los entornos de la actividad situada constituyen verdaderos puntos de apoyo del proceso de construcción identitaria. A poco de explorar la trama de significaciones que circulan en los entornos propios de las situaciones de formación en la práctica puede advertirse que algunas de las ofertas de significación allí distribuidas operan para los estudiantes como verdaderas propuestas identitarias.

Se trata en este caso, de enunciados cuya intención comunicativa pareciera ser atraer la atención de los estudiantes con fines de influencia y adhesión. Si parte importante de la actividad del docente/formador/tutor tiene que ver justamente con poner a disposición de los estudiantes tales ofertas identitarias, parte importante del esfuerzo e inversión realizada por los estudiantes tiene que ver con desplegar operaciones de construcción de sentido que se van perfilando, a medida que transcurre la experiencia, como las bases del propio proyecto identitario.

Por último, cabe afirmar que las representaciones sobre la acción y su entorno son inseparables de las representaciones que los estudiantes construyen sobre sí mismos como sujetos de la acción. Por este motivo, las transformaciones que habitualmente los estudiantes registran en las representaciones que elaboran sobre la acción profesional y sus respectivos entornos, aparecen estrechamente ligadas a las transformaciones que se producen simultáneamente en el conjunto de representaciones que sobre sí mismos construyen en tanto actores de la acción profesional que se les confía en la práctica.

Queda en este sentido claramente establecido que los procesos de interiorización de la acción que se despliegan en las situaciones de formación en la práctica son indisociables de los procesos de interiorización sobre "sí mismos" en calidad de actores socialmente situados. Como dice Barbier, J.M. "... imposible una representación de acciones (o de su entorno) sin el acompañamiento obligado de representaciones de sí en la acción..."⁶².

Llegados a este punto, resulta importante señalar que en el interjuego - siempre en tensión- entre las representaciones de sí por sí, las representaciones de sí por otro, las representaciones de sí propuestas al otro (o para otro) y las representaciones de sí ideales se entretengan las

⁶² En: Barbier, J.M. y Galatanu, O. La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis-Trad. Magdalena Scotti y Ana Zavala con revisión de Laura D'Ana. Mimeo. Pág. 15

dinámicas y procesos de configuración identitaria del sujeto en tanto actor de la acción.

Como propone considerar Barbier, J. M. (2001) las representaciones o imágenes "de" sí "para" sí⁶³, resultan de la experiencia directa que el sujeto tiene de sí mismo en diferentes ámbitos de actuación y de los cuales resultan imágenes identitarias diversificadas y cambiantes. No hablamos por lo tanto de una imagen identitaria única sino de conjuntos de imágenes heterogéneas que evolucionan y cambian al compás de las situaciones y ámbitos por donde el sujeto transita. Es claro que en la práctica los estudiantes desarrollan imágenes que se derivan de las representaciones que construyen de sí mismos al momento de asumir responsabilidades profesionales que necesariamente lo hacen circular por diferentes ámbitos de actuación profesional.

Junto a estas imágenes, los estudiantes construyen también lo que Barbier, J. M. (2001) denomina representaciones "de" sí "por" otro y que claramente constituyen imágenes de otro orden. En este caso, estamos aludiendo a aquellas imágenes de sí que los sujetos elaboran por interiorización de las imágenes que los otros le proyectan o devuelven. Habitualmente, las imágenes conferidas por otros aparecen mediatizadas, en muestras o gestos de reconocimiento y en los juicios de valor que el sujeto recibe de los otros con quienes interactúa.

Señala a este respecto Dejours, C. (1998)⁶⁴ que las situaciones de trabajo ponen en escena juegos intersubjetivos de reconocimiento que se asientan en los juicios que los otros realizan sobre el trabajo realizado. Tales juicios (referidos según este autor a juicios de utilidad o belleza) se inscriben en el registro subjetivo en términos de ganancia identitaria convirtiéndose en una de las principales fuentes de realización personal y gratificación narcisista. Las imágenes "de" sí por "otro" -es decir, aquellas que recibimos de terceros- pueden por tal motivo, constituirse tanto en una fuente de amenaza como en una fuente de confirmación identitaria para el sujeto.

⁶³ Junto a ellas, y en calidad de soporte de la identidad, el sujeto construye lo que Barbier, J. M denomina "imagen identitaria única". Conjunto de imágenes y significados que condensan aquello que permanece siendo semejante la diversidad de experiencias, algo del orden de la continuidad de la experiencia de sí en el cambio.

⁶⁴ En contrapartida a la contribución que todo sujeto aporta en su trabajo, espera una retribución. Sin esta retribución, fuertemente ligada a los actores de reconocimiento, el trabajador termina por desmovilizarse. En: Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En: Dessors, D. Organización del trabajo y salud. Ed. Lumen, Buenos Aires.

Las situaciones de formación en la práctica, enfrentan continuamente a los estudiantes a este interjuego de imágenes de sí, que reciben de esos tantos otros con quienes comparte la experiencia, imágenes que efectivamente no siempre son concurrentes sino que por el contrario suelen expresar diferencias significativas entre quienes les ofrecen muestras o gestos de reconocimiento y emiten juicios de valor que, como venimos planteando afectan fuertemente, los niveles de gratificación y confirmación narcisista. La literatura al respecto es muy basta y en su conjunto muestra el peso que en los estudiantes tiene la "mirada" del formador/educador o en otros términos, el modo en que en ellos opera el "efecto expectativa" induciendo dinámicas de éxito o fracaso.⁶⁵

una frase

Sin embargo, cabe aclarar que las imágenes que los estudiantes elaboran de sí mismos a partir de las representaciones que reciben de los otros -sus formadores, los pares, los otros profesionales o sujetos con quienes interactúa en el campo de la práctica- se construyen en un juego dinámico con las imágenes que ellos mismos procuran ofrecer a los demás. Barbier denomina a estas últimas imágenes, "representaciones de sí propuestas a los otros". Se trata en este caso de imágenes de sí, construidas para ser mostradas a los otros, imágenes con las que los estudiantes se presentan ante los otros del entorno para provocar efectos tales como ganar aceptación y deferencia, confirmar o rectificar imágenes que de ellos recibe, reparar o reafirmar imágenes de sí frente a los otros del entorno.

Señala a este respecto Goffman, I. (1971) que en la interacción, los sujetos procuran transmitir a los otros imágenes de sí con propósitos de influencia. Utiliza el término de "fachada personal" para aludir a esta construcción situada que tiene lugar en un entorno social específico -que funciona al modo de trasfondo escénico- y que se compone de insignias de cargo o rango, gestos corporales, modales, pautas de lenguaje, etc. Desde su punto de vista, la fachada -o imagen de sí que proponemos a los otros en situaciones de interacción- genera efectos de moldeamiento, tiende a institucionalizarse y a adoptar una significación y estabilidad al margen de las actividades o tareas que en cada momento resultan ser realizadas. Por esta razón, afirma el autor que cuando un actor asume un rol social establecido, descubre por lo general que en los entornos de actuación por donde transita existen fachadas bien establecidas e igualmente legitimadas entre las cuales debe hacer una elección.

⁶⁵ Se trata en este caso de planteos que muestran la enorme influencia que un formador puede tener sobre los estudiantes o alumnos por el sólo efecto de su mirada. Señala Merieau, P. "los psicólogos y los psicólogos sociales destacan en efecto, lo que denominan "efecto expectativa", subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución" En: Meirieu, P (1998). Frankenstein educador. Laertes, Barcelona. Pág. 30.

Retomando las ideas de Barbier, J.M. (2001) podríamos decir que las imágenes que construimos para los otros, no se crean de la nada, sino que por el contrario, son el producto de elecciones que realizamos sobre la base de expectativas sociales establecidas. Las "fachadas personales" se gestan por lo tanto en el marco de "fachadas sociales" que circulan en los entornos donde nos movemos y que lejos de ser unívocas y coherentes, aparecen bajo la forma de propuestas identificatorias conflictivas y contradictorias.

Ahora bien, hasta ahora hemos analizado el interjuego existente entre el conjunto de imágenes de sí que los estudiantes elaboran "para" sí, "por" otros y "para" otros con la intención de mostrar la complejidad de resonancias identitarias que las experiencias de formación en la práctica habilitan. Cabe a su vez considerar que, junto a este interjuego de imágenes que pueden presentar entre sí mayor o menor coherencia, las experiencias de formación en la práctica también habilitan la construcción de imágenes de sí ideales que operan como polos de referencia en el desarrollo del propio proyecto identitario.

Tales imágenes de sí ideales se configuran a partir de movimientos simultáneos de identificación y diferenciación identitaria respecto a figuras que ocupan el lugar de modelos. Señala Barbier, J. M. (1998) que las experiencias humanas están acompañadas por actividades evaluativas generadoras de modelos o de antimodelos, que dan lugar a procesos de interiorización. Ya sea en su vertiente positiva, como polo de atracción y aspiración, ya en su faz negativa como polo de rechazo y discriminación, los modelos o antimodelos construidos a partir de la evaluación que hacemos de ellos, constituyen verdaderos referentes identitarios a la hora de construir el sí mismo profesional ideal.

Sobre movimientos y dinámicas identitarias

La tesis central que plantea Barbier, J. M. (1998) es que difícilmente pueda suponerse la existencia de una relación de concordancia total y permanente entre el conjunto de imágenes identitarias descritas en el apartado anterior. De ahí que, a su modo de ver, uno de los aspectos de mayor relevancia en el estudio de las dinámicas identitarias que se despliegan en diferentes situaciones de interacción sea el análisis de los fenómenos de discrepancia que pueden presentarse entre este conjunto de imágenes identitarias. Cuando esto ocurre la tensión se hace presente y el movimiento de transformación identitaria sigue su curso. La forma en que cada sujeto o grupo maneje o gestione estas tensiones, durante cierto tiempo, dará lugar a la emergencia de dinámicas específicas que afectarán el modo en que se terminarán configurando los proyectos identitarios que

incluyen tanto a proyectos de acción, como a proyectos acerca de sí mismos como sujetos de la acción.

Plantea Barbier, J. M. (1998) la posibilidad de establecer dos tipos generales de dinámicas: por un lado, dinámicas que se organizan en torno a fenómenos de concordancia entre la imagen de sí por sí y la imagen de sí ideal y por otro lado, dinámicas que en sentido inverso se caracterizan por fenómenos de discordancia. Entre el conjunto de dinámicas propuestas por este autor, consideramos relevante la mención de:

- dinámicas de promoción identitaria, que se caracterizan por presentarse en situaciones en las que el sujeto está atravesando un proceso de movilidad social, profesional y/o de formación, y en las que es dable observar la puesta en acto de estrategias personales ligadas a la prosecución de este objetivo
- dinámicas de preservación identitaria, en las que los sujetos o grupos temen perder una posición de reconocimiento o valoración y por lo tanto, emplean estrategias de ligadas al autocuidado de la propia imagen
- dinámicas de restauración identitaria, identificables en sujetos o grupos que han perdido una posición alcanzada y por ende se encuentran en situación de involución social o profesional. En este caso, las estrategias que se emplean básicamente tienen que ver con recuperar una identidad perdida
- dinámicas de individuación identitaria y en las que los sujetos o grupos se encuentran atravesando un proceso de singularización progresiva de sí mismos que desean mantener a partir de estrategias que permitan proseguir este camino.

En cada caso, las dinámicas identitarias suponen ciertas relaciones entre las imágenes identitarias desarrolladas en el apartado anterior, y afectos que acompañan esta relación y que según los casos pueden emerger como afectos positivos (placer-alegría) o como afectos negativos (tristeza-sufrimiento). En la perspectiva de Barbier, J.M. (1998) el juego homogeneidad / heterogeneidad de lo vivido afectivo y la intensidad de ese vivido afectivo -positivo o negativo-, se encuentran en la base de los procesos de investimento de las prácticas, la proyección de sí y los sentimientos que la acompañan.

Para sintetizar, imposible pensar el proceso de configuración y reconfiguración identitaria de los estudiantes, con independencia de las operaciones cognitivas y afectivas que acompañan la construcción de imágenes y significados sobre la acción profesional misma, los sujetos en ella implicados y el entorno donde transcurre la experiencia. La práctica es la ocasión de desarrollar procesos de configuración y reconfiguración

identitaria que entraman dinámicamente representaciones sobre la acción profesional objeto de la práctica, sobre sí mismos -como actores comprometidos en el curso de la acción profesional que se les confía- y sobre el entorno en que ésta transcurre. Acción profesional y procesos de configuración identitaria; cara y contracara de procesos que se desarrollan en el marco de encuadres y dispositivos especialmente creados para provocar efectos de transformación del sí mismo profesional en contextos reales y multifacéticos de actuación profesional.

Encuadres de formación en la práctica: Apuntes sobre los dispositivos de formación en alternancia

La alternancia como opción formativa.

En principio, definimos a las experiencias de formación en la práctica profesional como situaciones formativas organizadas en torno a un régimen de alternancia, cuya intención es facilitar itinerarios de desarrollo personal que habiliten para el ejercicio de una profesión u oficio. Como lo señala Mingorance, P. (1998)⁶⁶ el rasgo nuclear que caracteriza a los sistemas de alternancia es la sucesión de tiempos eminentemente formativos y tiempos en los que los estudiantes asumen responsabilidades ligadas a la realización de determinado trabajo profesional en contextos reales de desempeño. Desde esta óptica, las experiencias de formación en alternancia representan períodos o ciclos de formación que exigen una responsabilidad compartida entre la institución académica de formación profesional y las instituciones laborales donde los estudiantes desarrollan actividades propias del campo profesional, asistidos por figuras que asumen funciones de acompañamiento y tutoría.

Llamadas habitualmente con el término de "practicum", las experiencias de formación en alternancia posibilitan al decir de Schön, D. (1992) el aprendizaje experiencial de una práctica en un contexto de riesgo relativamente bajo, donde los estudiantes se aproximan al mundo del trabajo profesional y aprenden "haciendo". Tal como lo señalamos en apartados anteriores, es precisamente esta acción situada lo que permite a los estudiantes iniciarse en las tradiciones de una "comunidad de prácticos" y del "mundo profesional" que ellos habitan. Dice al respecto este autor:

"... Cuando un estudiante ingresa en un practicum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe

⁶⁶ En Mingorance, P. (1998). Desarrollo profesional y practicum en la Universidad. II Jornadas. Universidad del país Vasco, Bilbao.

aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea llegar. Debe adaptarse a las demandas implícitas del practicum... debe aprender la "práctica del practicum": sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos, sus posibilidades; y a todo ello debe añadir su propia imagen aun imprecisa de cómo puede sacar mejor partido de lo que quiere aprender..."⁶⁷

A su vez, Barbier, J. M.⁶⁸ (trad. 2006) plantea que la alternancia constituye una opción formativa que en los últimos años ha ganado una alta valoración social pero que sin embargo se encuentra inmersa en atolladeros teóricos y prácticos que están asentados en las tradiciones intelectuales que aún priman en los diferentes ámbitos de formación. A su criterio, resulta importante observar que habitualmente la alternancia se halla sobredeterminada por dos supuestos o concepciones que hacen a estas tradiciones y que valdría la pena revisar:

- por un lado, el supuesto según el cual se concibe a la teoría y a la práctica como entidades opuestas y al mismo tiempo complementarias
- por otro lado, el supuesto según el cual se considera a la escuela, el centro de formación, la institución académica como el ámbito privilegiado para la transmisión de la teoría y las instituciones laborales del mundo del trabajo como el ámbito privilegiado de "aplicación" o ejercicio de la práctica.

Tal como se desprende del planteo que este autor hace respecto a la teoría de la acción en vinculación con la teoría de la identidad –y en el que nos apoyamos para analizar los efectos identitarios que las experiencias de práctica profesional promueven–, la teoría es ella misma el resultado de un tipo de práctica particular (una práctica discursiva) cuyo objeto es la representación del mundo y de las relaciones que allí se advierten. Por lo tanto, desde su punto de vista, la práctica no mantiene un lazo directo con la acción sino eventualmente con las representaciones que la acompañan. Por otro lado, y en correspondencia con este mismo planteo, tanto los centros de formación como las unidades laborales constituyen ámbitos en los que simultáneamente se desarrollan acciones, se producen discursos y representaciones de acompañamiento de la práctica y se desarrollan procesos de transformación identitaria de los sujetos allí implicados.

⁶⁷ En Schön, D.(1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós. Pág. 46

⁶⁸ En: Barbier, J. M. Para un enfoque "de conjunto" de la alternancia. 2006. Trad. Norma Loss. Mimeo.

Podríamos afirmar, junto a este autor que los encuadres de alternancia dan cuenta de configuraciones complejas y de "conjunto" que articulan reticuladamente procesos y prácticas correspondientes a diferentes campos de acción: el campo de la enseñanza, el campo de la formación y el campo de la profesionalización, privilegiando en todos los casos alguna de estas lógicas en detrimento de las otras y dándole por ende un lugar privilegiado en la regulación del conjunto.

Los encuadres o regímenes de alternancia delimitan pues espacios de formación en donde coexisten lógicas de acción heterogéneas y en este sentido, las situaciones de formación que allí se producen están muy lejos de constituirse en experiencias libres de tensión y conflicto. Más bien, poseen una especificidad que resulta importante considerar tanto en lo que hace a las funciones de fundación de los dispositivos, como en lo referido a las funciones de concepción y pilotaje (o puesta en representación) y las funciones de performance⁶⁹.

En lo referido a las funciones de fundación de los dispositivos basados en encuadres de alternancia, resulta importante considerar la complejidad de los actores, entornos, procesos en curso susceptibles de ser afectados por la puesta en marcha del dispositivo. A la gran variedad de dispositivos de alternancia le corresponde pues una gran variedad de colaboraciones de promoción de la "obra", dado que en cada caso aparecerán diferentes actores e instituciones, cada uno de los cuales comprometerá medios y recursos de diferente naturaleza (financieros, de espacio y recursos tecnológicos, de tiempo de trabajo, etc.) y cuyas transacciones terminarán por definir las condiciones de promoción del dispositivo.

En cuanto a las funciones de concepción y pilotaje de los dispositivos, también aquí los dispositivos basados en encuadres de alternancia pueden mostrar situaciones muy variadas según la concepción y el pilotaje esté centralmente en manos de los centros de formación o por el contrario queden fundamentalmente bajo la órbita de las instituciones laborales del mundo de trabajo. Un punto central a considerar en este sentido es el grado o tipo de articulación que se opere entre los universos culturales que corresponden a los campos de acción "ensamblados" (el de la enseñanza, la

⁶⁹ Por funciones de fundación entendemos, junto con Barbier, J.M. al conjunto de procesos cognitivos y emocionales que tienen como característica el hecho de ser disparadores de una acción y que por ende, forman parte de su advenimiento antes, durante y después de su desarrollo. Las funciones de puesta en representación aluden en cambio al conjunto de fenómenos ligados a la producción y transformación de representaciones que acompañan la acción antes, durante y después de su desarrollo y que tal como lo hemos desarrollado en apartados anteriores refieren a representaciones de la actividad, de los sujetos actuantes y de su relación con el entorno. Por último, las funciones de performance o realización son aquellas que participan directamente en el proceso de transformación de lo real y en las cuales puede distinguirse la ubicación o posición del actor en el espacio de la actividad, las competencias de acción, estilo y transformaciones identitarias asociadas y los procesos operatorios de transformación de lo real. En: Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2000) *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*- Trad. Magdalena Scotti y Ana Zavala con revisión de Laura D'Ana. Mimec.

formación y la profesionalización) y para ello, resulta interesante considerar la diferencia que puede presentarse cuando el dispositivo se halla piloteado por personas que han transitado en su propia trayectoria estos diferentes mundos, condición que garantiza la posibilidad de realizar las mediaciones necesarias en el juego de reconocimientos mutuos y asunción de dobles o triples identidades (en relación con los campos que se ensamblen).

Por último y en lo referido a la función de puesta en marcha o funcionamiento de dispositivos, cabe asimismo considerar la heterogeneidad de situaciones que emergerán en el proceso de desarrollo y realización del dispositivo en función de la diversidad de situaciones que puedan emerger respecto a las funciones de promoción y de concepción. En este caso, corresponde analizar las competencias de acción, estilos y transformaciones identitarias asociadas, que acompañarán la puesta en marcha del dispositivo y la especificidad de los procesos que se desarrollen teniendo en cuenta la coexistencia de diferentes modos y espacios de socialización.

Las consideraciones anteriores permiten advertir hasta qué punto el desarrollo de encuadres de formación en alternancia exige esfuerzos de inversión que suponen en cierta medida la deconstrucción de concepciones y lógicas de formación fuertemente arraigadas en las culturas de enseñanza instituidas en los ámbitos de formación académica. En este sentido, y volviendo al planteo de Schön, D. (1992) diremos que un punto de inflexión en este sentido es la visión que habitualmente suele mantenerse sobre la naturaleza misma del conocimiento profesional y de la lógica que organiza la enseñanza y aprendizaje de tal conocimiento en las instituciones que conforman el mundo de la enseñanza.

Aún a riesgo de simplificar demasiado la cuestión, cabe recordar –en el planteo que este autor realiza– la existencia de dos modos paradigmáticos de pensar y conducirse en relación a este punto:

- por un lado, un **enfoque de racionalidad técnica** desde el cual se concibe al conocimiento profesional fundamentalmente como conjunto de saberes (referidos a objetos, hechos, reglas, procedimientos cognitivos u operatorios, etc.) susceptibles de ser aplicados en forma no conflictiva al conjunto de problemas instrumentales de la práctica. La lógica de enseñanza que prima en esta concepción es la que habitualmente aparece en los curriculum de formación profesional y que se organiza según un desarrollo secuencial de etapas sucesivas que habilitan la apropiación de saberes propios de las ciencias básicas y las ciencias aplicadas, para finalmente dar paso al desarrollo de habilidades técnicas que se consideran fundamentales y que permiten resolver las situaciones que se presentan en las "zonas rutinarias o no problemáticas" de la práctica.

- por otro lado, el **enfoque de racionalidad práctica** cuyo postulado central gira en torno a la concepción del conocimiento profesional como un arte, entendiéndolo como conjunto de saberes y competencias que se ponen en juego al momento de resolver las situaciones problemáticas –o no rutinarias– que emergen en las “zonas indeterminadas de la práctica”. El arte es, para este enfoque, la clave de la competencia profesional y su aprendizaje requiere de condiciones que posibiliten a los estudiantes ponerse en situación de “hacer” o “ejecutar” aquello en lo que desean adquirir experticia.

Ahora bien, desde esta perspectiva la pregunta central que deberíamos hacernos quienes estamos vinculados de algún modo al campo de la formación profesional, no está tan referida a las estrategias o dispositivos de formación que permitirían garantizar un mejor “uso” o “aplicación” de los saberes teóricos o técnicos al mundo de la práctica profesional, sino que por el contrario, deberíamos interrogarnos por las maneras en que podrían estimularse aquellas formas particulares de inteligencia práctica que caracterizan los modos de pensar y obrar de un práctico competente⁷⁰.

Señala a este respecto Dejours, C. (1998) que la inteligencia práctica es esa forma particular de inteligencia que se produce y moviliza en la realización de un trabajo. Algunos desarrollos de investigación en el campo de la psicodinámica del trabajo indican que:

*“... la inteligencia práctica es una inteligencia del cuerpo, su motor es la astucia, está en el núcleo del oficio, se aplica en todas las actividades del trabajo incluyendo las teóricas, es fundamentalmente subversiva y creadora, está distribuida ampliamente entre los hombres, es pulsional, y su subutilización es patógena”.*⁷¹

La cita anterior permite distinguir al menos cinco rasgos que hacen a la naturaleza de esa forma particular de inteligencia que está en la base del ejercicio profesional competente:

- el hecho de estar profundamente enraizada en el cuerpo. Un ruido, una vibración, un olor, una señal visual constituyen estímulos que se registran en el cuerpo, y solicitando la curiosidad necesaria para buscar una explicación y movilizar una respuesta. La desestabilización del cuerpo en su relación con la situación es lo que

⁷⁰ A este respecto, cabe agregar que en la perspectiva de este autor el conocimiento artístico de una profesión u oficio se compone de varias aristas que en la práctica aparecen unidas indisolublemente: el arte de la definición de problemas, el arte de su puesta en práctica y el arte de la improvisación.

⁷¹ En Dessors, D. y Guio-Baillly, M. (comp.) (1998) Organización del trabajo y salud. Ed. Lumen, Buenos Aires. Pág. 242.

desencadena inicia y acompaña el juego de esta inteligencia práctica. A partir de los primeros datos perceptivos el sujeto dibuja -no siempre conscientemente- muy rápidamente el mapa de la situación, construye una interpretación de lo que sucede y ensaya una respuesta.

- el hecho de no operar según principios de rigor formal dado que prioriza los resultados de la acción más que el camino trazado para alcanzarlos. En la inteligencia práctica reinan por el contrario los procedimientos de *bricolaje*, que están en la base del comportamiento astuto y el ingenio. No es una inteligencia que opere en base a conceptos y relaciones establecidas de antemano. La justificación, el análisis, la elucidación con fines de legitimación o no de la acción realizada sólo son posteriores a la acción.
- el hecho de estar presente en todas las tareas y actividades de trabajo, ya sea que se trate de una realización manual o de una producción de orden intelectual. Razón por la cual resulta importante abandonar la clásica división entre trabajo de ideación y trabajo de ejecución, o la tan mentada disociación entre teoría-práctica.
- el hecho de estar necesariamente ligada al poder creador, a la producción de novedad, a la generación de comportamientos inéditos que pueden o no estabilizarse bajo la forma de reglas que formarán parte del núcleo mismo del oficio.
- Por último el hecho de ser una inteligencia ampliamente distribuida en los ámbitos donde nos movemos, que se despliega en todos los sujetos y que está enraizada en una fuerza pulsional. De ahí que la mayoría de las personas sientan necesidad de ejercerla. La contrapartida de esta necesidad es la subutilización del potencial de astucia y creatividad que opera en sí mismo como una fuente de sufrimiento en el trabajo (con efectos de desestabilización psíquica y somática).

Si nos atenemos a la caracterización que acabamos de realizar y aceptamos que esta forma de "inteligencia" es la que efectivamente define los modos de pensar y operar del profesional competente, resulta claro que las experiencias de formación en alternancia son justamente aquellas situaciones formativas que propician el despliegue de este tipo de inteligencia. Aún cuando los contextos de simulación permitan cierta aproximación al mundo de la práctica, nunca pueden reproducir la complejidad y el carácter inestructurado de las situaciones y problemas emergentes en la práctica real de una profesión u oficio.

Los ciclos de práctica profesional vienen a cubrir esta expectativa. Desde no hace demasiado tiempo, ha comenzado a difundirse el valor que estas experiencias tienen en el campo de la formación profesional. Si bien

es posible reconocer algunos antecedentes previos, la inclusión de "practicums reflexivos" en el ámbito de la formación universitaria comenzó a hacer su aparición en la década del 80, cobrando mayor auge en las reformas de los 90. La aceleración de los cambios y transformaciones observadas en el mundo del trabajo, unida a la conciencia cada vez más aguda de la brecha existente entre mundos profesionales tan disímiles como lo son el mundo de la Academia y el mundo laboral, constituyen por cierto algunas de las razones que permiten comprender porqué al día de hoy es ya un "lugar común" afirmar la necesidad de incluir experiencias de este tipo en los curriculums de formación profesional.

No está de más advertir, sin embargo, que los "lugares comunes" son al decir de Virno, P. (2003) "*locuciones estereotipadas, casi privadas de todo significado, banalidades, metáforas muertas, conversaciones trilladas... genéricas formas lógico-lingüísticas que hilvanan todos los discursos, y adquieren inmediata visibilidad*"⁷² y que, podríamos decir, forman parte de nuestro "general intellect" pedagógico.

En efecto, cabría pues la posibilidad y quizás la necesidad de detenernos a pensar sobre las prácticas que estas formas estereotipadas de discurso instituyen para concluir la necesidad de interrogarnos sobre los efectos y resonancias identitarias que estos espacios de alternancia están en condiciones de provocar.

Encuadres de formación y formatos básicos de experiencia

Por regla general, el término encuadre suele ser utilizado para aludir al conjunto de estipulaciones que afectan la configuración de un espacio y un tiempo, en el que suceden cosas. Encuadrar es en este sentido, establecer un marco para la tarea. Esto es, generar condiciones para el desarrollo de interacciones, definir límites y posibilidades de múltiples recorridos, estipular pautas de organización de las personas en sus roles, etc. Hablamos de encuadres de formación en la práctica para referirnos pues a aquellas condiciones que, pueden ser más o menos flexibles pero, mientras duran, no dejan de afectar los sucesos que acontecen en el espacio de la práctica. X

Para Berenstein, I. y Puget, J. (1997)

" El encuadre se constituye como un conjunto de prescripciones y de prohibiciones que enmarca un límite de espacio y tiempo donde es posible que se desarrolle una tarea, como puede ser la de habitar un vínculo... Cualquier actividad humana en el campo de la cultura

⁷² Virno, P. (2003) Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Colihue, Buenos Aires. Pág. 26

requiere, desde su misma definición una zona delimitada entre lo prescrito y lo prohibido...

El encuadre tiene varias razones: una es de tipo científico y se refiere a las condiciones de máximo rigor posible para realizar (una tarea dada)... También hay una razón práctica, que es la de proteger (a quienes en ella intervienen) del surgimiento de cualquier tipo de arbitrariedad dependiente del deseo de uno o del otro..."⁷³

Visto de este modo el encuadre de una tarea (por ejemplo, una tarea de formación, o en nuestro caso, la tarea de formación en la práctica profesional) implica por lo tanto la definición de aquellas constantes que intervendrán en el devenir de los procesos, los intercambios, los movimientos. Dado que los encuadres operan como un marco de acuerdos, más o menos explícitos, que definen las condiciones y límites de lo posible, cumplen una clara función de ligadura para el conjunto en tanto suponen el establecimiento de un contrato de partes que, aún cuando opere en forma muda, está siempre presente.

Ahora bien, si tuviéramos que caracterizar aquellas condiciones que hacen a la especificidad de los encuadres de formación en la práctica ¿a qué rasgos apelaríamos? ¿cuáles serían esas constantes que definen ese espacio o zona potencial de movimientos, intercambios, procesos que hacen al juego de lo posible?

Hemos señalado en ocasiones anteriores que uno de estos rasgos es el carácter dual de la inserción institucional que las experiencias de formación en la práctica suelen tener. En tanto pensemos en ellas como situaciones organizadas en torno a un régimen de alternancia entre el ámbito de la formación académica y el ámbito de trabajo profesional, suponen siempre el establecimiento de una doble pertenencia institucional y por cierto, una doble función. De allí que, afirmemos que los "practicums" formativos constituyen en realidad unidades organizativo-pedagógicas atravesadas por la coexistencia de lógicas y sucesos de distinto orden.

Es claro que por un lado, los "practicums" dependen formalmente la unidad académica correspondiente (la universidad y la carrera, con su normativa específica, su asignación de recursos, su encuadre pedagógico y su soporte organizativo, etc.), forman parte de la carrera, tienen una ubicación curricular determinada, cuentan con personal docente a cargo, etc. Sin embargo, es igualmente evidente que en tanto suponen la realización de acciones profesionales en entornos reales de actuación, parte del andamiaje material, humano y organizativo que posibilita su puesta en marcha, se halla localizado en los espacios laborales que constituyen los asientos de la práctica.

⁷³ En: Berenstein, I.; Puget, J. (1997) *Lo vincular*. Paidós, Buenos Aires, Pág. 117-118

Es así que las prácticas se configuran como unidades espacio-temporales sumamente complejas y heterogéneas, como campos atravesados por una multiplicidad de tensiones que en cierta medida puede ser leídos como "analizadores" del tipo de relación que entre sí mantienen dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la institución de formación académica y la institución laboral que opera como asiento de la práctica, con sus lógicas, sus tradiciones, sus modos de operar, etc.

Un segundo rasgo que a nuestro modo de ver hace a la especificidad de los encuadres de formación en la práctica y que en cierta medida, se desprende de lo anterior es la índole de los efectos y resonancias identitarias que tiene sobre los alumnos. Como lo hemos desarrollado ya suficientemente en los apartados referidos a los procesos de socialización profesional y a la impronta que estas experiencias dejan en los recorridos identitarios de los estudiantes, partimos de la idea que el contacto directo con el mundo del trabajo enfrenta a los estudiantes a una serie de situaciones inéditas y complejas que, habitualmente son significadas como "pruebas" a superar.

En tales "pruebas" no sólo se juega la posibilidad de atravesar con éxito "situaciones problemáticas" propias del campo profesional sino que también una imagen de sí mismo como actor. Por cierto, las situaciones que entran en la cotidianeidad del ejercicio profesional contienen elementos de rutina pero también se configuran a partir de la emergencia de problemas para los cuales no existen respuestas modélicas predeterminadas, problemas que no admiten ser tipificados tomando como base categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible, problemas que habitualmente colocan al estudiante frente a opciones valorativas e ideológicas que revelan la necesidad de incorporar una perspectiva ética en el ejercicio de la profesión.

Dado que el mundo de la enseñanza es cualitativamente diferente al mundo de la profesionalización y de la formación, enfrentar tales pruebas supone de hecho asumir un rol que claramente se diferencia del rol de estudiante -con todo lo que esto supone en términos de oficio- pero que tampoco significa aún, asumir un rol profesional con todo lo que esto significa. Es así que, para Schön, D.(1992) las situaciones de formación en la práctica encierran una paradoja que es constitutiva de los "practicums" y que en ocasiones se configura como un verdadero dilema:

"La paradoja de aprender una competencia realmente nueva es la siguiente: que un estudiante no puede en principio, comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo, y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que no comprende... La paradoja inherente al aprendizaje ... sitúa al estudiante ante un dilema. Se espera de él que se tire de cabeza (al proceso de trabajo profesional que desea aprender)...tratando de

hacer desde el principio lo que todavía no sabe cómo hacer, con el fin de que consiga un tipo de experiencia que le ayudará a aprender lo que significa (actuar como un profesional)...⁷⁴

Es así que en alguna medida la práctica se configura como una experiencia transicional, una experiencia de juego en la que se construye un personaje. Al decir de Ferry, G.(1997) –retomando las nociones de Winnicott- este juego entre el sí mismo y la realidad habilita la construcción de un personaje que es a la vez “sí mismo” y “otro”. Un “otro” moldeado por las exigencias sociales del rol que va a desempeñar en la práctica. Atravesar este espacio transicional implica la sensación de estar en riesgo. Dice a este respecto Schön, D. (1992)

" Al nadar en aguas desconocidas, el estudiante se arriesga a perder el sentido de su competencia, de su control y de su propia confianza. Temporalmente debe dejar de lado bastante de aquello que ya valora. Si cuando llega (a la práctica) está dotado de un conocimiento que él encuentra valioso, puede ser que se le pida olvidarlo,.. que se le pida dejarlo de lado. Más tarde (podrá) juzgar por sí mismo qué es lo que desea conservar, descartar o combinar, pero en principio es incapaz de hacer este tipo de juicios... Pasa a depender de sus maestros. De ellos cabe esperar la ayuda para adquirir una buena comprensión, dirección y competencia. Cuando voluntariamente renuncia a su incredulidad, también está renunciando a su autonomía, como si de nuevo volviera a ser un niño...⁷⁵

Situados en este dilema de “aprender haciendo” algo que “aún no se sabe hacer”, los estudiantes quedan presos de un estado de vulnerabilidad o fragilidad identitaria que los coloca en una situación de mayor dependencia respecto a quienes ocupan el lugar de formadores (y modelos).

Un tercer rasgo que, a nuestro modo de ver, hace a los encuadres de formación en la práctica es la forma particular en que se organizan los tiempos y espacios de la actividad. Dado que el eje sobre el que pivotea la experiencia de formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación, las unidades laborales que operan como asientos de la práctica constituyen habitualmente el lugar donde transcurre centralmente la experiencia. Sin embargo, si ésto quedara ahí, la alternancia no sería más que una ficción. Para que exista verdaderamente tal encuadre, resulta necesario garantizar ciertas condiciones de tiempo, espacio y actividad, especialmente dedicados a generar oportunidades de distanciamiento de la realidad.

⁷⁴ En Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós. Pág. 93-94

⁷⁵ En Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós. Pág. 94.

Como lo señala Ferry, G.(1997) cuando el estudiante está en el mundo del trabajo profesional, está trabajando para otros mientras que cuando está en el mundo de la formación, está trabajando para sí mismo.

"...Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo... La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, , salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo... Entonces, sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y espacio sobre sí mismo Cuando se está en un lugar de formación o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad"⁷⁶.

Como sugiere esta cita, los encuadres de alternancia suponen también como condición la coexistencia de actividades organizadas en diferentes tipos de acciones. Entre ellas, cabe mencionar:

- acciones de inserción en los entornos reales de actuación, que introducen en el conjunto de usos, costumbres, tradiciones propias de las culturas de trabajo vigentes en cada contexto real de actuación. La ejecución reiterada de tales acciones induce la formación de hábitos de trabajo e interacción que suponen la internalización de normas con alto poder de penetración en el proceso subjetivo de construcción de identidad.
- acciones propias del acto profesional objeto de la práctica y a través de las cuales los estudiantes incorporan un repertorio básico de saberes prácticos y competencias que forman parte de los componentes representacionales, afectivos y operatorios del acto de trabajo que realizan los estudiantes. Como lo señalamos en apartados anteriores, es justamente esta "acción profesional socialmente situada", la que permite explicar los efectos y resonancias identitarias que la experiencia de formación en la práctica deja como resultado en el proceso de desarrollo de los estudiantes.
- acciones de apoyo y acompañamiento del estudiante, que son justamente aquellas que permiten resguardar el sentido formativo de la experiencia en tanto promueven, por una parte la posibilidad de alcanzar cierto distanciamiento de la realidad en vistas a analizarla, re-presentarla, volver sobre ella en el intento de desarrollar mayores herramientas de inteligibilidad, y por otra, garantizan al estudiante un espacio relativamente "protegido" de los riesgos comprometidos

⁷⁶ En: Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Col. Formación de Formadores, Nro.6. Buenos Aires. UBA-Novedades educativas. Pág. 56

en la acción profesional. Se trata en este caso de actividades de orientación, apoyo, acompañamiento, consejo, seguimiento y supervisión, destinadas a ofrecer condiciones de "seguridad psicológica" y "contención emocional" de los afectos y tensiones que la experiencia de práctica despierta en los estudiantes y condiciones de "ayuda instrumental" y "asistencia técnica" ligadas a la ejecución competente de la tarea profesional objeto de la práctica

En síntesis, diremos que las características señaladas respecto al carácter dual de su inserción institucional, las finalidades que la orientan, la forma particular de organizar el tiempo y el espacio de la formación, así como también el tipo de acciones que se entretajan en el espacio de la práctica, constituyen rasgos que permiten advertir la especificidad de los encuadres de formación en alternancia.

A su vez, cabe considerar que en todos los casos se trata de rasgos o condiciones que admiten ser definidas de muy diversas maneras según los "modelos" de formación que se adopten como fundamento. En este punto, la noción de encuadre nos lleva a pensar en las concepciones que definen el punto de vista que se adopte respecto a la práctica. Y por cierto, los puntos de vista sobre las instancias de formación en la práctica suelen ser muy distintos y en su conjunto muestran una visión abarcativa de lo que estas experiencias formativas son y habilitan.

Apoyándonos en los planteos que Ferry, G. (1990)⁷⁷ hace a propósito de los modelos de formación presentes en el campo de la formación docente, afirmamos la posibilidad de que en el campo de la práctica existan las siguientes concepciones o modelos:

- Concepciones derivadas de un **modelo de formación centrado en las adquisiciones**. En este caso, el proceso de formación se orienta al desarrollo de una serie de aprendizajes que se definen a priori y se consideran evaluables. Tales aprendizajes dan cuenta de aquellos conocimientos, competencias, habilidades y actuaciones que se consideran pertinentes y necesarias para el desempeño exitoso de una tarea. La lógica que prima en este modelo es el de racionalidad técnica, con sus progresiones, sus prerequisites, sus entrenamientos sistemáticos y lineales, sus controles. La formación teórico y técnica se considera preparatoria para la actividad profesional.

La posición del formador en este modelo es la de quien asume el dictado de un curso teórico práctico y su tarea se organiza

⁷⁷ En Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, México-Barcelona.

básicamente según una lógica de enseñanza ajustada a un programa predeterminado. La concepción dominante es que la práctica es la instancia donde se aplica la teoría y en este sentido, las situaciones que se crean tienen que ver brindar oportunidades para poner en acto conocimientos incorporados en la carrera. Posiblemente, este sea el modelo que habitualmente encontramos en el mundo de los enseñantes.

- Concepciones derivadas de un **modelo de formación centrado en el proceso**. En este caso la formación en la práctica es vista como una instancia formativa que además de promover aprendizajes ligados al desarrollo de saberes y competencias, provoca en sí misma efectos de sensibilización o de movilización de afectos que son igualmente valiosos y significativos desde el punto de vista del desarrollo profesional. Es así que el trabajo de formación no gira tanto en la generación de condiciones de logro sino en el acompañamiento del proceso y las peripecias que emergen en el devenir de la práctica. Lo importante en este modelo es vivir la experiencia en un registro que apela al despliegue de la sensibilidad, de los placeres y sufrimientos, los esfuerzos y fatigas propias del ejercicio profesional cotidiano.

El formador no ocupa tanto la posición de enseñante sino la de quien asume riesgos, enfrenta situaciones complejas, responde a demandas imprevistas. Su lugar se aproxima más al de un facilitador que procura desarrollar un trabajo de motivación y de acompañamiento de procesos desde encuadres más o menos directivos. En este caso, la relación teoría-práctica no es de aplicación, sino de transferencia de capacidades. La lógica que prima es la de la formación entendida como instancia para el despliegue de capacidades susceptibles de ser transferidas a diversos campos de prácticas. De ahí que, en este modelo adquiere especial relevancia la generación de condiciones que permitan familiarizarse con la mayor cantidad y diversidad de situaciones profesionales posibles.

- Concepciones derivadas de un **modelo de formación centrado en el análisis**. Se trata de un modelo que se funda en el privilegio que toma lo imprevisible y no dominable. Centrado básicamente en una idea de formación como proceso de desarrollo personal que prosigue a lo largo de toda la vida, la práctica se constituye como un espacio especialmente apropiado para desplegar un trabajo de desestructuración y reestructuración de componentes identitarios en función de la singularidad que adopten las situaciones que se atraviesen.

Es pues el análisis de situaciones el eje sobre el cual pivotea la experiencia de formación y el desarrollo de esquemas de inteligibilidad de la práctica, la principal adquisición. Analizar

situaciones es obligarse a tomar distancia, a desprenderse de ella para volver a implicarse de otro modo, es analizar las propias reacciones como si fueran las de otro, es asumir el doble juego de actor y observador de la propia acción. Analizar significa también, descomponer los elementos de un conjunto para comprender sus interrelaciones, sus disposiciones en torno a algo que emerge como estructura. Desde este modelo, aquello que posibilita la formación no es el hacer sino el análisis de ese hacer, porque el análisis es interrogación de la realidad y de la perspectiva desde la cual se la construye. De allí que, en esta concepción, la teoría no es algo ajeno a la práctica, sino que por el contrario la constituye, dado que el análisis es la base de regulación de la práctica.

La posición del formador queda en este modelo más asociada a una actitud que al cumplimiento de una función: la actitud de mantener una posición de vigilancia, de atención a la singularidad de los eventos, de cuidado respecto a aquello que tenemos a cargo.

Hemos desarrollado hasta aquí algunas ideas sobre los encuadres de formación en la práctica. Veamos ahora algunas cuestiones referidas a los formatos que suelen adoptar tales experiencias en el campo de la formación profesional. En principio, cabe señalar que por "formato" entendemos a una combinatoria particular de atributos que si bien no siempre se presentan en estado puro o ideal, permiten dar cuenta de un "patrón" relativamente estable de rasgos que dan cierta idea del modo en que operan algunas condiciones del encuadre. Entre tales rasgos, cabe considerar aspectos tales como la ubicación y peso curricular de las experiencias de formación en la práctica, la amplitud o cobertura que adopta la experiencia en función de los campos de práctica que abarca, el nivel de la práctica que caracteriza al tipo de actividades profesionales que comprometen a los estudiantes, y las modalidades de evaluación o acreditación previstas⁷⁸.

De todos estos rasgos, la ubicación y peso curricular de las experiencias de práctica profesional es quizás una de las condiciones que más afectan el devenir de las dinámicas y procesos identitarios en los que los estudiantes quedan implicados. Las variaciones que a este respecto pueden encontrarse en los planes de estudio de diferentes carreras muestran la existencia de dos situaciones paradigmáticas:

- por un lado, experiencias de práctica profesional que se ubican en el tramo final del plan de estudio, respondiendo a una lógica de diseño curricular que contempla un primer período de formación general de carácter propedéutico, un segundo período de formación profesional

⁷⁸ En: Andreozzi, M. Experiencias de formación profesional en la formación de grado universitario: Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia. En: Revista Espacios N° 21-Año VII, 2001. Fágs. 7-24. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

orientada y un último período de práctica clínica o práctica profesional que pueden o no concluir en la elaboración de una tesis de licenciatura.

- por otro lado, experiencias de práctica profesional que se hallan diseminadas a lo largo de la carrera y que pueden estar o no organizadas en un eje o campo específico de formación que articula con los campos de formación general y formación profesional orientada.

Si bien no es posible establecer patrones estables de relación que indiquen la existencia de una correlación estrecha entre el modo en que se concibe la ubicación de las prácticas y el modo en que quedan definidos aspectos tales como la amplitud y el nivel de la práctica, es posible encontrar algunas regularidades que indicarían la posibilidad de encontrar algunas recurrencias en este sentido.

Respecto a la amplitud o cobertura que toma la experiencia de práctica profesional, cabe identificar dos variantes específicas:

- por un lado, prácticas extensivas que procuran abarcar un abanico lo más diversificado posible de experiencias formativas teniendo en cuenta los campos de actuación o de especialidad que configuran el campo profesional o que se desean promover en la perspectiva del desarrollo local. En general, este carácter amplio y diversificado de experiencias formativas se presenta en aquellos planes de estudio que asignan un peso curricular importante a la práctica profesional, considerándola a su vez como un eje de formación transversal de la carrera.
- Por otro lado, prácticas intensivas que habilitan la aproximación o el desarrollo de experiencia en un único campo de especialidad que queda definido en base a la elección que los estudiantes hacen de una oferta previamente definida por la institución de formación académica. Aún cuando no siempre ocurre de este modo, la oferta de prácticas intensivas suele guardar relación con el modo en que en el plan de estudio quedan definidas las áreas de dominancia del ciclo profesional orientado.

Por último, y en lo referido al nivel de compromiso de los estudiantes en la práctica, los formatos pueden diferir según consideren o no la necesidad de regular la entrada al campo profesional según un criterio de gradualidad que permita cierto control del riesgo profesional implícito en la acción que los estudiantes toman a su cargo. Cuando la gradualidad es tenida en cuenta, los criterios adoptados para sostenerla pueden ser también muy variados e ir desde el desarrollo de experiencias de observación, práctica asistida y práctica independiente, a secuencias que anticipe el compromiso progresivo de los estudiantes en tareas de diagnóstico y planeamiento de proyectos, implementación de lo proyectado o diseñado, y evaluación retrospectiva de tal puesta en marcha. Cabe

¿Cómo operan los aspectos no pedagógicos?

asimismo señalar que no siempre las experiencias de formación en la práctica, son pensadas respetando algún criterio de gradualidad. Es así que en algunas ocasiones pueden encontrarse propuestas que por el contrario se apoyan en el principio de inmersión directa al campo profesional apoyándose en la idea de que de este modo los estudiantes "aprenden-haciendo" según un criterio de mayor autonomía.

De los encuadres y formatos, a los dispositivos de formación en la práctica.

En líneas generales y tomando como base los planteos realizados por Souto, M. (1999) definimos a los "dispositivos" como artificios técnicos organizados como un arreglo de condiciones, dirigidas a alcanzar determinado resultado o finalidad.

Teniendo en cuenta algunas acepciones encontradas en diccionarios generales y especializados, cabe citar algunos de los sentidos que habitualmente incorporamos al referirnos a los dispositivos de formación:

"-Dispositivo: del latín "dispositus"... Dícese de lo que dispone /mecanismo o artificio dispuesto para obtener un resultado automático.

-Dispositivo: "artificio". Conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo o función especial...

...

-Disponer. Colocar, poner en orden y situación conveniente/preparar, prevenir/ deliberar, mandar lo que de hacerse...

- Disposición: Acción y efecto de disponer o disponerse /aptitud, proposición para algún fin/deliberación, orden y mandato.../ poder arbitrario, autoridad"⁷⁹

A su vez, Ferry, G.(1997) advierte sobre la necesidad de no confundir la idea de formación con la de dispositivo de formación. Si bien en el primer caso, aludimos a una dinámica de desarrollo personal, en el segundo, nos referimos a aquellas condiciones que operan como soportes de la formación pero que claramente se diferencian de ella. Los dispositivos dan cuenta de estos soportes que, para este autor, operan como mediaciones de la

⁷⁹ En: Souto, M. (1999) Grupos y Dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores, N° 10. Facultad de Filosofía y letras-UBA, Novedades Educativas, Buenos Aires, Pág. 95-96.

formación. La figura de artificio, soporte, mediación, resulta ser particularmente interesante en la medida que nos permite advertir:

- la idea de un orden que establece, estabiliza, regula y de este modo, instituye cierta forma de disponer las cosas o los componentes del dispositivo
- la idea de previsión y anticipación de medios, puestos en juego en relación a fines; y en este sentido, la idea de una artificialidad que siempre supone estrategia, arte e ingenio.
- la idea de aquello que queda dispuesto como condición y como posibilidad; y que por ende, trasciende lo que ha sido previsto de antemano, dando cuenta de lo potencial, lo posible

Sin embargo, la idea del dispositivo como mediación no debiera hacer perder de vista el carácter productor que los dispositivos tienen. Destacamos en este sentido la cualidad del dispositivo como provocador de procesos, transformaciones, movimientos en distintos planos y registros:

- movimientos personales de autoconocimiento, autoafirmación, autoexpresión, autoevaluación, anudados en la experiencia de sí que se va construyendo y transformando en el espacio de formación
- movimientos relacionales interpersonales y grupales que están en la
- movimientos ligados al conocimiento y a la puesta en juego de determinadas formas de relación con el saber
- movimientos tendientes a producir pensamientos, reflexiones, representaciones, tomas de conciencia
- movimientos provocadores de producciones imaginarias que circulan en el espacio de formación, etc.

Los sentidos anteriores adquieren connotaciones especiales a la hora de pensar los dispositivos de alternancia e invitan a definir tres perspectivas de análisis que entendemos vale la pena considerar:

- la dimensión social y política, que alude a la puesta en acto de juegos de poder y saber, que se construyen desde lo discursivo y lo no discursivo, provocando múltiples efectos de sujeción y anudamiento. Desde esta perspectiva, intentaremos enfatizar el carácter productor del dispositivo en la generación de múltiples estrategias de subjetivación (o de construcción de la experiencia de sí).
- la dimensión instrumental, que hace referencia a la definición de intenciones y la puesta en relación de medios y fines desde una lógica ligada a la eficacia, admitiendo por supuesto la emergencia de producciones y efectos que siempre exceden los límites de lo pensado e imaginado por anticipado.

- la dimensión psíquica, que procura prestar atención a las producciones imaginarias que se ponen en juego en los fenómenos intersubjetivos que atraviesan el espacio de formación generando ciertos climas o atmósferas transferenciales que afectan la gestión de los afectos y representaciones que acompañan la construcción de las imágenes sobre sí mismos y los otros.

El planteo hasta aquí realizado propone un marco de conceptualización general que permite inscribir el desarrollo que haremos a continuación sobre los dispositivos de formación en la práctica, entendiéndolos como arreglos de condiciones de espacio, tiempos, actividades, recursos, destinados a provocar efectos y resonancias identitarias que están en la base del proceso de desarrollo que habilita el ejercicio de una profesión u oficio.

La dimensión social y política

Abordar la dimensión social y política de los dispositivos de formación en la práctica implica considerar los juegos de saber y poder que se articulan reticuladamente en el espacio de la formación produciendo movimientos de subjetivación, inscriptos en relaciones de fuerza que ejercen efectos de sujeción y sometimiento.

Es, sin lugar a dudas, el punto de vista de Foucault; M. el que mejor da cuenta de esta dimensión productora de los dispositivos pedagógicos y posiblemente sea la noción de "tecnologías del yo" el punto clave para comprender el modo como los procesos de configuración identitaria se desarrollan en una matriz social y política de construcción de la experiencia de sí.

Siguiendo a Larrosa, J. (1995) diremos que, los dispositivos de formación en la práctica constituyen un tipo particular de dispositivo pedagógico en el que los estudiantes construyen y modifican la experiencia que tienen de sí, en tanto futuros profesionales del campo. Experiencia de sí que habla de los juegos reflexivos a través de los cuales los estudiantes se embarcan en la aventura de "autoconocer-se", "autocontrolar-se", "autoreconocer-se", "autodisciplinar-se" entre otros tantos movimientos posibles. Todos estos movimientos suponen por lo tanto una forma de relación reflexiva consigo mismo, que se desarrolla al interior de dispositivos que articulan discursos y prácticas donde se constituye el sujeto.

Vista de este modo, la "experiencia de sí" no tiene nada de natural. Por el contrario, en tanto constituida históricamente en el marco de dispositivos determinados, porta el registro de la contingencia y la finitud. Cabe a este respecto considerar la siguiente cita de este autor:

" Geertz hablaba de la contingencia de la idea que tenemos de nosotros mismos. Gehlen, un paso más allá, hablaba de cómo la contingencia de nuestra autointerpretación implica la contingencia de los comportamientos que tenemos tanto frente a los demás como frente a nosotros mismos. Pero Foucault da todavía un paso más. Lo que estudia... es la experiencia de sí. Y esto, la experiencia de sí, también es histórica y culturalmente contingente en tanto su producción adopta formas " singulares".

... la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad.... La experiencia de sí... es aquello respecto a lo que el sujeto se da su propio ser cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo"⁸⁰

Avanzando en esta idea, Jorge Larrosa plantea que si la experiencia de sí es algo que se construye históricamente, es algo que se transmite y se aprende en el marco de una cultura. Y por ende, toda cultura incluye dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos. Ahora bien, el análisis que propone considerar tiene que ver con la posibilidad de captar la gramática de estos dispositivos en los que se construye la experiencia de sí, las reglas y principios subyacentes, que se articulan en tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas de autoexpresión y mecanismos jurídicos de autoevaluación. Los dispositivos pedagógicos, o en nuestro caso, los dispositivos de formación en la práctica profesional, pueden ser concebidos por ende como artificios o arreglo de condiciones, que articulan mecanismos ópticos, discursivos y jurídicos que producen efectos de subjetivación en los estudiantes.

Abordar la dimensión óptica de tales dispositivos implica considerar las reglas y principios que gobiernan el modo en que los estudiantes se "ven" a sí mismos, se "perciben", se "visibilizan", "vuelven la mirada" sobre aspectos de la propia interioridad en un movimiento de desdoblamiento en el que, ellos mismos se vuelven imagen para sí. El examen, la disposición de los cuerpos en los rituales, los aparatos disciplinarios de vigilancia y control, los ejercicios de atención y visión de uno mismo, constituyen en este sentido dispositivos ópticos que en un mismo movimiento determinan

⁸⁰ En Larrosa, J. (ed) (1995). Escuela, poder y subjetividad. La piqueta. Madrid. Pág. 269

tanto lo que es visible , como el ojo que ve, tanto al sujeto como al objeto de la mirada. Ellos determinan por ende el "algo que se ve o se hace ver y el alguien que ve o hace ver". Se trata de maquinarias ópticas que están en la base de las operaciones de autoobservación y de autovigilancia que se realizan en el des-doblamiento de un yo que "se mira", "se ve", "se vigila" desde criterios, principios, reglas que ya están ahí.

Una segunda dimensión a considerar, son los mecanismos o maquinarias discursivas a partir de las cuales los estudiantes "hablan" o "escriben" acerca de sí mismos. Se trata en este caso, de todas aquellas formas discursivas de autoexpresión a través de las cuales los estudiantes "presentan" a otros, lo que han podido ver de sí mismos, muestran, exteriorizan estados o intenciones subjetivas que ya han hecho presentes para sí. Sin embargo lo "visible" no es la base de lo "decible", sino que depende del discurso con su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas. Las maquinarias discursivas incluyen operaciones vinculadas a la producción de narrativas en las que puede encontrarse tanto el registro de lo que se ve, de lo que se calla, como de las formas legítimas de "decir-se" que determinada cultura establece. Sin embargo, cabe señalar que la construcción narrativa de la experiencia de sí no es algo que se parezca a un soliloquio o a una conversación o diálogo consigo mismo. Constituye en realidad, una narrativa que se construye en un intertexto, en un diálogo "entre" narrativas que están ahí presentes. Es en el trato, en la conversación con esos textos que se adquiere el conjunto de procedimientos discursivos con los que los estudiantes se narran a si mismos. Y al igual que lo acontece con los dispositivos ópticos de visibilidad, los procedimientos discursivos crean en el mismo movimiento tanto al sujeto como al objeto de la enunciación.

Por último, cabe tener en cuenta la dimensión jurídica de los dispositivos pedagógicos de producción y transformación de sí. Aquello que da cuenta de los valores, las normas, las distinciones axiológicas que funcionan como criterios de valoración interviniendo en aquellas acciones en las que los estudiantes se "juzgan", se "evalúan", se "critican" y a través de las cuales construyen una relación consigo mismos, que queda investida positiva o negativamente. Los criterios y los procedimientos que los estudiantes emplean para juzgarse están en la base del juicio moral. Ellos producen tanto el campo mismo de lo juzgado, como al sujeto que juzgado que es en el criterio (ya sea que se trate de una ley, una norma o simplemente un estilo) y bajo el criterio que las acciones pueden ser juzgadas e integradas a un sistema de evaluación. En este sentido, la dimensión del juzgar-se sería algo así como el pliegue hacia uno mismo de los criterios de juicio dominantes en una cultura.

Según lo señala este autor, el juicio moral, es la dimensión privilegiada de los dispositivos pedagógicos que producen y transforman la

experiencia de sí, en la medida que los criterios de juicio definen lo que uno "ve" de sí mismo, y lo que uno "expresa" en el acto de enunciación de un juicio. Por ello, cabe afirmar que "el juzgar-se" es el que hace al "decir-se" y el que hace al "ver-se".

En síntesis, las máquinas ópticas, los regímenes discursivos y los patrones jurídicos que se articulan en los dispositivos pedagógicos de producción y transformación de la experiencia de sí, son inseparables de los procedimientos de "fabricación" de sujetos normalizados. De ahí que todas las operaciones implícitas en las tecnologías del yo son inseparables de las relaciones de poder y saber que los dispositivos instituyen en su interior.

La dimensión instrumental

Mirar la dimensión instrumental de los dispositivos de formación en la práctica implica considerar el carácter intencional o de finalidad que toda acción de formación tiene, en conjunción con los medios puestos en juego para su concreción. En cualquier campo de que se trate, los dispositivos se orientan a la producción de determinados fenómenos y procesos dinámicos, de cambios y transformaciones que en muchas ocasiones van más allá de lo buscado y esperado configurando efectos desconocidos e inéditos.

Siguiendo a Souto, M. (1999) diremos que en el caso particular de los dispositivos de formación en la práctica esta intencionalidad suele aparecer centralmente ligada a la provocación de aprendizajes que están en la base del ejercicio de una profesión u oficio y en consecuencia, todo dispositivo de formación se organiza en torno a una función de saber y de transmisión que habilita el despliegue de un proceso de desarrollo personal que conjuga componentes de auto y heterodeterminación.

Empezando por estas intenciones, diremos que los aprendizajes que marcan la intencionalidad de los dispositivos de formación en la práctica son aquellos que definen al comportamiento profesional competente y éticamente orientado. Incluye por lo tanto, saberes incorporados como conocimiento, capacidades transferibles a diversas situaciones de transformación de la realidad y competencias movilizadas en la acción profesional situada.

Cabe en este punto volver a los planteos de Barbier, J. M. (2004)⁸¹ quien afirma que así como los espacios de enseñanza constituyen ámbitos especializados en la "comunicación" de saberes con fines de apropiación, los espacios de formación representan aquellos ámbitos donde se desarrollan capacidades que serán posteriormente transferidas al campo de la práctica. A su vez, los espacios laborales de producción de bienes o servicios, representan lugares donde esos saberes y capacidades son movilizados o utilizados bajo la forma de competencias que permiten realizar acciones de transformación de lo real -y de sí mismo en tanto sujeto de la acción-. Los llamados "saberes de experiencia" o "saberes empíricos" son en realidad enunciados producidos en ocasión de una práctica, o más exactamente, en ocasión de los procesos mentales y discursivos de acompañamiento de la práctica. Los dispositivos de formación en la práctica generan condiciones para el desarrollo de este tipo de saberes.

Avanzando en esta idea, diremos que los conocimientos son para este autor las contrapartidas identitarias de los saberes. Se configuran pues como estados mentales que resultan de la apropiación subjetiva que cada estudiante realiza de los enunciados comunicados, a propósito de experiencias y procesos cognitivos de muy diversa índole. Situados en un campo semántico más amplio, los "saberes de experiencia /conocimientos de acción", guardan relación con:

- los valores, como sistemas de representaciones que se sitúan en el registro axiológico o ético de la profesión y desde allí definen categorías de lo "bueno o malo" "lo justo o injusto" "lo éticamente correcto o incorrecto"
- las reglas y normas de actuación que se sitúan en el registro de las inscripciones culturales susceptibles de ser investidas o movilizadas en prácticas prescriptivas de control o evaluación
- los enunciados asociados al conjunto de representaciones compartidas y reconocidas por un grupo profesional como características de su identidad. Estos enunciados operan como evidencias compartidas que se expresan en el modo de encarar determinadas situaciones, los procedimientos, las jergas profesionales, etc.

Por otro lado, los dispositivos de formación en la práctica también generan condiciones para el desarrollo de capacidades. Cuando pensamos en capacidades, aludimos un tipo de constructo identitario que suponemos presente en los estudiantes aún cuando no se manifiesten en la acción situada. Las capacidades constituyen estados mentales que resultan de procesos de identificación y descontextualización de invariantes (conceptuales y estratégicas) que deberán ser recontextualizadas en el

⁸¹ Señala este autor que en el mundo de la enseñanza las operaciones habituales que se realizan con estos enunciados son las de selección, organización, enunciación. En: Barbier, J. M., Galatanu, O. (2004) Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. Trad. Sibila Núñez, mimeo.

marco de procesos de transferencia. El mundo de la formación se construye sobre la base de esta noción, dado que la lógica que allí prima tiene que ver con la producción y transformación de repertorios de capacidades que referencian la acción eficaz y que se supone serán transferidas posteriormente en el mundo de la profesionalización. De allí que las capacidades, dan cuenta de aquellos componentes identitarios que se consideran susceptibles de ser movilizadas en futuras acciones, o prácticas.

Por último, cabe considerar también que los dispositivos de formación en la práctica habilitan el despliegue de competencias profesionales, aludiendo en este caso a un tipo de aprendizaje cualitativamente distinto. Así como cuando hablamos de saber /conocimiento nos mantenemos en el plano de un enunciado proposicional, y cuando hablamos de capacidades nos referimos a un estado del sujeto susceptible de ser movilizad o en futuras acciones, cuando pensamos en la noción de competencia aludimos a construcciones representacionales y discursivas inferidas a partir de acciones situadas, que se producen y elaboran en la interacción entre diferentes actores sociales en el marco de una acción profesional singular y situada. Por ello, la competencia no puede ser más que "competencia en situación" y su condición es ser siempre contingente y estar movilizadas en el mundo de la profesionalización. En este sentido, los rasgos que hacen a la noción de competencia refieren a:

- el hecho de estar contextualizadas, de ahí su carácter contingente y cambiante según la evolución que el mismo contexto o entorno de la acción va teniendo.
- La característica de ser siempre singulares dado que ellas se juegan en la singularidad de las acciones con todo lo esto supone en términos de imprevisibilidad. La competencia se muestra así en el manejo de lo que en la acción emerge como acontecimiento, en el instante mismo en que éste aparece.
- el hecho de despertar juicios de valor o utilidad que refieren a la acción eficaz (tal como en cada contexto quedan definidos tales criterios). Juzgar un comportamiento profesional como competente significa reconocer que la actividad ha sido realizada "como se debe" que "se han alcanzado los resultados convenientes".
- El hecho de ser frecuentemente descritas en términos de una combinatoria de recursos que se construyen en situación. Por un lado, los recursos o el equipamiento existente en los estudiantes (conocimientos, capacidades, aptitudes) y por otro lado, los recursos o equipamientos del entorno (instrumentos, informaciones, relaciones, etc.)

Ahora bien hasta aquí hemos desarrollado aquello que los dispositivos de formación en la práctica se proponen en el plano de las finalidades e

intenciones. Como lo señalamos anteriormente, la dimensión técnica involucra también al conjunto de arreglos referidos a los tiempos y espacios, a los roles que las personas desempeñan en el espacio de la formación, a las pautas y modalidades de interacción que entre ellas se mantienen y que están sostenidas en una suerte de contrato pedagógico que opera como un marco recíproco de acuerdos, a las formas de organización de la tarea, a la índole de los recursos que se ponen a disposición de los sujetos, etc.. La dimensión instrumental es así aquella que da cuenta del predominio de una lógica racional que articula medios y fines.

El énfasis en esta racionalidad instrumental no debe sin embargo presuponer que se trata de una lógica que todo lo prevé y anticipa. Opera también en el manejo de situaciones imprevistas que dan cuenta de lo aleatorio e imprevisible, desde una lógica de complejidad no lineal que atiende la singularidad de las situaciones en su devenir y movimiento. En esta perspectiva, la lógica de lo instrumental no sólo opera desde la anticipación de eventos sino también desde el análisis de situaciones que se presentan, en vistas a definir en cada momento las intervenciones que se consideran más pertinentes. Dice a este respecto Souto, M.(1999):

*"... proyecta y abre, a partir del análisis, alternativas diversas de acción, trabaja sobre la estrategia y por lo tanto, sobre la combinatoria de alternativas que serán propuestas más que dispuestas; organiza desde las situaciones diversas la posibilidad de que los aprendizajes complejos (que incluyen lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo ético, lo corporal) acontezcan; hace un seguimiento del propio funcionamiento y de las transformaciones en las personas y en la institución y se modifica en función de sus resultados."*⁸²

Como se desprende de esta cita, los dispositivos de formación en la práctica operan como "organizadores técnicos" pensados y conducidos en vistas a alcanzar las finalidades e intencionalidades que lo orientan. La eficacia del dispositivo queda por ende determinada por el grado en que se alcancen dichas finalidades que, como lo venimos sosteniendo, tienen que ver con producir saberes, capacidades y competencias profesionales de muy diversos tipos.

En esta perspectiva, es posible plantear al menos hipotéticamente algunas condiciones o principios de orden técnico que contribuirían a promover el desarrollo de los aprendizajes deseados. Entre ellos, quisiéramos señalar:

⁸² En: Souto, M. (1999.) Grupos y Dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores, N° 10. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Novedades Educativas, Págs. 106-107

- que efectivamente el dispositivo garantice un movimiento de alternancia entre el campo de la acción y el de la reflexión sobre la acción. Esta "alternancia" es justamente aquello que permitiría "reconstruir" el conocimiento experiencial, en una situación de mayor distanciamiento con la realidad profesional en la que el estudiante se ve inmerso. La reconstrucción de la experiencia vivida así como también la anticipación de situaciones por vivir en el campo de la práctica constituirían ocasiones que habilitarían el desarrollo de aquellas "herramientas de inteligibilidad" de la práctica que están en la base del desempeño competente y éticamente orientado.
- que el dispositivo incluya el trabajo con y sobre "analizadores naturales" o "artificiales" que permitan descomponer con fines de análisis, el acto de trabajo sobre el cual se monta en una "doble escena" el acto de formación. Dado que todo acto de trabajo es inseparable del sujeto que lo produce, el proceso de análisis al que aludimos hace referencia también al retorno sobre el sujeto de la acción (en este caso estudiantes y profesores)
- que el dispositivo promueva el trabajo con la "alteridad", aquello que del otro y de uno mismo, emerge como "ajeno". En la perspectiva de Berenstein, I.(2004) siempre existe algo del otro (y de lo otro que hay en uno mismo) que no se puede incorporar y que por lo tanto escapa a toda ilusión de unidad. Ya sea que pensemos en el vínculo pedagógico o en los vínculos que los estudiantes mantienen entre sí, "lo ajeno" o más precisamente "la ajenidad" emerge en el registro de aquello que no logramos inscribir como propio o semejante. Y por cierto, es justamente esa "ajenidad" que se hace presente en todo vínculo, lo que opera como apoyatura para el desarrollo de la conciencia del sí.
- que el dispositivo favorezca el desarrollo de la grupalidad, entendida ésta como un espacio potencial de intercambio en el que la reciprocidad y complementariedad de puntos de vista, permiten enriquecer las miradas que se construyen sobre el trabajo profesional, en sus dimensiones cognitivas, operatorias, afectivas, relacionales. Cabe asimismo considerar que la grupalidad entendida como construcción siempre en curso, contrarresta la tendencia a "privatizar" o individualizar las fuentes de tensión y sufrimiento que provoca la brecha existente entre organización prescripta y real del trabajo. Tal como lo plantea Dejours, D.⁸³ la cooperación y la confianza constituyen condiciones que movilizan aquellas formas de inteligencia astuta que están en la base de la producción de lo inédito. Resolver los desafíos que plantea lo que emerge como imprevisto no sólo supone esfuerzos de inteligencia, implica también

⁸³ En. Dejours, C.(1998) De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En: Dessors, D. y Guio-Bailly, M. (comp.) organización del trabajo y salud. Lumen, Buenos Aires.

esfuerzos de elaboración colectiva de respuestas y de deliberación que precedan o acompañen la ejecución de tales respuestas.

- por último, un principio que hace a uno de los rasgos centrales de los dispositivos de formación en la práctica y que alude a la importancia de garantizar el cumplimiento de la función tutorial. En algunas ocasiones, esta función no es ejercida por un único profesional sino que es compartida por varias figuras que ocupan el lugar de referentes y modelos de identificación. En otras oportunidades, la tutoría no sólo está en manos de profesionales que bajo la denominación de "tutores" o "mentores" asumen diferentes aspectos del proceso de acompañamiento, sino que también incluye a la tutoría entre pares. Más allá de esto, resulta importante que:

- tutores y estudiantes se vean efectivamente implicados en la misma situación o entorno de trabajo, aún cuando no tengan allí la misma posición o status. El argumento que sostiene esta afirmación es que en tales circunstancias se enriquecen y refuerzan los fenómenos de identificación entre quienes se hallan involucrados en la acción profesional, otorgando una carga afectiva a la relación que resulta ser un componente esencial de la tutoría.

- la tutoría contemple instancias de asistencia técnica, orientación o supervisión que promuevan la formalización, distanciamiento y representación de los actos de trabajo que realizan los estudiantes y de las condiciones sociales e institucionales en que éstos se inscriben. Los encuadres de supervisión pueden ser muy variados, dependiendo ello del peso que se asigne a las actividades de control, orientación u apoyo y/o del enfoque o estrategias de acompañamiento que adopte el tutor.

La dimensión psíquica

Abordar los dispositivos de formación en la práctica desde la dimensión psíquica supone considerar al conjunto de producciones inconscientes que se despliegan en el espacio de formación y que, tal como lo desarrollaremos a continuación, aparecen ligadas a la posición que el formador / tutor asume en el espacio simbólico e imaginario que el dispositivo instituye.

Para ello, nos apoyaremos en los desarrollos propuestos por Blanchard Laville, C. (1996) al analizar el modo en que la "firma" personal del docente opera como un "organizador psíquico" de los significados que configuran la "envoltura psíquica" de la clase. Por supuesto que advirtiendo, desde el principio, que los dispositivos de alternancia constituyen en realidad dispositivos de "conjunto" que articulan prácticas propias de los

mundos de la enseñanza, la formación y la profesionalización (y la configuración de la "clase" daría cuenta en realidad de una configuración específica del campo de la enseñanza).

Empezando por la noción de "firma personal" del docente/formador/tutor o mentor, ya en 1996 esta autora planteaba que no se podía considerar el vínculo de formación prescindiendo de la relación con el saber que todo formador manifiesta y actúa en la situación de formación que lo implica. Las ideas que propone respecto al concepto de "firma personal del docente" o "libreto personal implícito" constituye, a nuestro entender, la noción central a partir de la cual es posible comprender conceptos tales como "envoltura psíquica" del espacio de formación y "holding didáctico".

La "firma personal" del formador da cuenta de las modalidades de relación con el saber que se articulan en los contenidos de la "transferencia didáctica", tal como ésta se despliega en el espacio transferencial de las clases. En sus términos:

" esta propuesta de acción... es el resultado del tipo de relación con el saber que el (la) docente manifiesta y que a su vez está ligado a la asignación de lugares impuestos por la misma forma del discurso. En este estadio de la investigación proponemos llamar transferencia didáctica a esta propuesta de acción y lo que nos interesa es la ecología o la economía de esa transferencia didáctica, en la medida en que... instaure una cierta calidad del espacio..."⁸⁴

De ahí que en su perspectiva, resulta necesario explorar la relación con el saber que cada formador manifiesta en el modo de transmitir el saber que enseña. Mas allá del tipo de saberes que son objeto de enseñanza existe siempre una transmisión psíquica que es fundante del acto de formación y que se pone en juego en forma inconsciente a pesar de uno mismo. Se trata en este caso de un tipo de transmisión que se lleva a cabo por medio del lenguaje y a través de gestos que dejan traslucir la relación de saber que el docente o formador detenta. Es por ello que en la perspectiva de esta autora el vínculo de formación no puede considerarse como una producción independiente del vínculo con el saber que cada formador escenifica en el espacio de la formación.

Esta 'firma o rúbrica personal de cada formador alude pues a aquello que le pertenece al docente, que escapa a toda posibilidad de control consciente y que instaure la cualidad del espacio psíquico de las situaciones de formación. La "envoltura psíquica" de los espacios de formación que se instituyen en el marco de los dispositivos de formación en alternancia, dan cuenta de este investimento que se mediatiza en los efectos y tonalidades

⁸⁴ En Zeillerot, J. y otros (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires-Barcelona. Paidós educador. Pág. 201.

de la voz, el intercambio de miradas, los gestos corporales y también en las formas de discurso.

En algunas oportunidades esta envoltura asume una configuración próxima a lo que Blanchard Laville, C. denomina la "madre canguro" y en la cual coexisten simultáneamente significados ligados a la seguridad y al encierro. Cuando el espacio de formación se configura según esta modalidad de envoltura psíquica los estudiantes quedan ubicados en una posición de dependencia que por un lado les da seguridad y los contiene, pero por otro lado los aprisiona y coarta en sus posibilidades de movimiento. Es así que el espacio transferencial queda organizado en torno a la figura central de un docente /formador que si bien da seguridad, lo hace básicamente desde una posición de control y dominio.

Cabe considerar que la envoltura psíquica crea límites pero al mismo tiempo cumple una función continente. Se organiza en torno a aspectos maternos y paternos que se ponen en juego con diferentes énfasis dando lugar a dinámicas relacionales de muy diverso tipo. Varias son las consideraciones que podríamos hacer respecto a aquellos aspectos que intervienen en la configuración de esta envoltura. A nuestro modo de ver, hay dos aspectos que resulta importante analizar a la hora de inferir la índole del intercambio emocional que cada docente / formador instaura en las situaciones de formación:

El primero de ellos tiene que ver con las formas de seducción narcisista que cada docente/formador asume en el vínculo con los alumnos. Tal como lo señala Blanchard Laville, C. (1996) la seducción parece ser un componente obligado y fundamental de la relación pedagógica, con consecuencias más o menos importantes según la forma que asuma. En algunas ocasiones los docentes sólo pueden entrar en relación con aquellos alumnos que lo gratifican representando para él un buen espejo. En sus palabras:

*"... encerrados en una crisálida narcisista con los buenos empujando a los otros a hacerse notar por imitación tratando de mostrar la imagen del profesor, pero una imagen degradada en la imitación... Creo que en el espacio narcisista, como hay una calificación recíproca se puede crear, pero les pregunto ¿hasta cuándo? ¿ como se va a salir de eso?... "*⁸⁵

Apoyándose en el aporte que Mireille Cifali (1994) realiza en su texto "De la seducción obligada", plantea que la seducción narcisista es algo estructural y constitutivo de toda situación de formación, distinguiendo

⁸⁵ En: Blanchard Laville, C. (1996).Saber y relación pedagógica. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Pág. 121.

algunas desviaciones que a su modo de ver dan cuenta del ejercicio de formas de seducción narcisista no atemperadas. Propone en este sentido la noción de "seducción narcisista atemperada" para referirse a aquella que supone la instalación de un tipo de intercambio mutuamente calificante.

"... quiero proponer la noción de seducción narcisista atemperada. Si se piensa que la seducción narcisista tiene que ver con la relación de la madre y el bebé, con ese momento mutuamente calificante en que uno mira al otro y lo ayuda a crecer, se podría decir que existe una seducción narcisista que podría ser actualizada positivamente en algunas situaciones, La actualización será positiva cuando haya calificación mutua y revitalización para todos. En cambio,... puede pasar que la madre se encierre en esta fascinación narcisista con su bebé y la vuelva obturante y mortal... Una seducción narcisista bien atemperada hace que el docente, formador y los formados se califiquen mutuamente sin encerrarse en una fascinación recíproca... Creo que el juego de seducción narcisista no atemperada traba el trabajo..."⁸⁶

Por otro lado, plantea el término de "seducción narcisista no temperada" para referirse a aquellas situaciones de abuso narcisista y de apoderamiento que terminan por encerrar el vínculo pedagógico en torno a una fascinación recíproca de la cual resulta difícil salir. Tal dificultad estriba en la imposibilidad de quebrar la fantasía de omnipotencia y omnisciencia que suele acompañar esta configuración vincular. En sus términos:

"... un docente que tuviera esta necesidad urgente no soportaría las reacciones de rechazo por parte de los alumnos... es un juego de espejos... (en el cual) se trataría de crear al otro, de fabricarlo y de modelarlo a su imagen..."⁸⁷

Tal como se desprende de la cita anterior, si bien la seducción narcisista es un componente esencial del vínculo pedagógico, no siempre se juega de la misma manera. Cuando la seducción narcisista no atemperada se hace presente en el espacio de formación, quedan definidas ciertas condiciones y limitaciones para el trabajo con aquello que el otro plantea en términos de "negatricidad". Señala a este respecto Ardoino, (2005) que el otro siempre pone en juego la capacidad de ofrecer resistencia, de desarmar las estrategias que pesan sobre él, a partir de la generación de sus propias contraestrategias.

⁸⁶ En: Blanchard Laville, C. (1996).Saber y relación pedagógica. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas Pág. 122

⁸⁷ En: Blanchard Laville, C. (1996).Saber y relación pedagógica. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Pág. 104

*"... el otro es diferente a mi y es diferente por su negatividad, por los límites que me pone... (reconozco al otro) por los límites que me impone... Y precisamente, cuando el otro está frente a mí y es identificado, me da miedo, pero nunca me da tanto miedo como el otro que está en mí. Por lo tanto, en la formación... lo importante es descubrir al "otro" en uno mismo. Estamos en este caso en el ámbito del saber-se, el extranjero en mí, aquel sobre quien no tengo control ni dominio, aquel que se me escapa...
... la problemática del otro como límite, pero también del otro en mí, me obliga a un duelo de la omnipotencia..."⁸⁸*

Un segundo aspecto a considerar al analizar los aspectos que contribuyen a generar cierta envoltura psíquica de los espacios de formación, tiene que ver con los "fantasmas motores" que invisten la tarea y el trabajo de formación. A este respecto señala Enríquez, E.⁸⁹ que en estos fantasmas motores se presentifica el modo en que en cada docente se juega el deseo de omnipotencia y el temor a la impotencia y su puesta en acto, da lugar a la configuración de diversos modelos de formación que suelen coexistir en el mismo docente, en diversas combinatorias y énfasis.

Entre ellos menciona:

- el modelo del formador que "da forma" y en el cual el formador se ubica en la posición de quien sustituye aquellas formas que se consideran imperfectas o inadecuadas por otras que se aproximan a la "buena forma" la forma "ideal". En este modelo, el trabajo de formación gira centralmente alrededor de juegos de deformación, reformación, transformación realizados sobre la base de aquello que se define como "forma ideal". El mismo se ofrece como la encarnación de la "buena forma" que los estudiantes procurarán imitar o introyectar. En alguna medida, este modelo induce a despojar al sujeto en formación de su propia vivencia, sus experiencias previas a fin de imprimir en él formas estáticas o repetitivas.
- El modelo del formador como "terapeuta" y en el cual el formador asume la posición de quien ayuda a restaurar estados de equilibrio emocional perdidos. En este modelo, el trabajo de formación gira centralmente alrededor de juegos de elaboración asociados a la recuperación de un estado de "salud" perdido con el fin de promover juegos de re-equilibraciones sucesivas.
- El modelo del formador como "alumbrador" o "partero", que si bien es cercano al anterior, se diferencia de él por el hecho de enfatizar no ya la restauración de un estado perdido sino el nacimiento de algo

⁸⁸ En Ardoino, J.(2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Col. Formación de formadores, Nro.13. Buenos Aires. UBA, Novedades Educativas. Pág. 36-40

⁸⁹ En: Enríquez, E. Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores. Mimeo.

¿X? una transcripción tan lo que?

por venir. En este modelo, el trabajo de formación se aproxima al de quien favorece el nacimiento del otro, la actualización de sus potencialidades, el desarrollo de procesos de maduración y autonomía. El formador asume en este modelo la posición de quien se ofrece como acompañante desde una actitud de escucha, de respeto, de empatía con lo que el otro vive y experimenta. El será el encargado de crear un clima de confianza que permitirá que el otro emerja en su propia forma.

- El modelo del formador como "intérprete" que se traduce en la voluntad de interpretar todo, de encontrar las causas y razones de todo lo que ocurre en el espacio de formación, bajo la forma de explicaciones que suelen ser totalizantes y que por detrás esconden un deseo de poder. El formador asume en este modelo la posición de quien tiene la palabra y el saber propio de todo terapeuta.
- El modelo del formador como "militante" y en el cual el trabajo de formación aparece asociado a la intencionalidad de provocar o conducir un cambio social. El formador militante es quien muestra el camino, quien incita a la acción, se concibe como depositario de una misión salvadora que consiste en devolver a los otros un ideal del yo. En este modelo el formador refuerza la idea de que el mal es algo exterior al sujeto y de que lo social se organiza en torno a una dinámica maniquea de puros e impuros, explotadores y explotados. Desde esta visión, el formador suele crear un espacio transferencial de carácter fusional entre él y los estudiantes.
- El modelo del formador como "reparador", como aquel que se hace cargo y se consagra a una causa desde la posición de "buen samaritano". Su vida personal y sus deseos no deben desviarlo de esta buena causa que lo posiciona imaginariamente en el lugar de "redentor". En este sacrificarse por los demás, suele proteger demasiado, despojando a los otros de su propio poder de emancipación. El trabajo de formación suele organizarse por ende en torno a cierta expropiación del poder que el otro tiene para asumir este proceso de emancipación y por ende provoca en el otro cierto efecto de alienación.
- El modelo de formador como "transgresor" y en el cual el formador queda ubicado en la posición de quien promueve la emergencia de aquello que cuestiona los tabúes, las prohibiciones y reglas sociales. Se enfatiza el valor de lo instantáneo, de lo desconocido, de todo aquello que suponga transgresión y subversión del orden dominante. Concibe a las reglas sociales como coartadoras del desarrollo personal y se erige, desde lo imaginario, como una figura megalomaniaca que dictamina la transgresión.
- El modelo del formador como "destructor" y en el cual prima el deseo de establecer un tipo de relación interpersonal que tiende a favorecer la emergencia del conflicto afectivo con el otro. En la perspectiva de este autor, el deseo del formador como "terapeuta" o

"curador" puede constituir una formación reactiva del deseo de "enfermar" al otro, de provocar desequilibrio.

Volviendo al planteo inicial, cabe considerar la estrecha relación existente entre la "firma personal del docente" y la cualidad del espacio transferencial que inviste el espacio de formación. En cierto modo este planteo lleva a considerar la dependencia en que quedan ubicados los estudiantes respecto a los contenidos inconscientes que el mismo formador despliega en su propia actuación. De allí la posibilidad de que el mismo vínculo pedagógico aparezca como lugar en el que se reedita la situación de dependencia que el bebé mantiene con su madre. A partir de este reconocimiento, y apoyándose en los desarrollos de Winnicott (1979), Blanchard Laville, C. propone el concepto de "holding didáctico" para hacer referencia al conjunto de capacidades del psiquismo del docente que son necesarias para construir este espacio transicional de juego que toda situación de formación supone. A su modo de ver, de la posibilidad o no de establecer este "holding" dependerá la posibilidad de generar un entorno propicio al aprendizaje.

CAPITULO II

El proceso de construcción metodológica

Decisiones del encuadre metodológico

Tal como lo anticipamos en el diseño inicial, la investigación se encuadró en los lineamientos generales de las investigaciones cualitativas que priorizan el contexto de descubrimiento por encima del de verificación.

En este marco, las decisiones tomadas en el proceso de construcción metodológica procuraron respetar los siguientes rasgos de este tipo de aproximación a la realidad:

- La naturaleza inductiva de la relación entre teoría y empiria y las consecuencias que este modo de operar tiene en la definición del diseño de indagación y en la lógica a seguir durante el proceso de análisis.
- El abordaje holístico de las situaciones a investigar, considerando el contexto y los escenarios en el que transcurren los hechos y se producen las construcciones narrativas de sentido común, a partir de las cuales los actores expresan intenciones, motivos y horizontes de comprensión de mundo que habitan. De ahí que tanto las decisiones tomadas respecto a la producción de los "textos de campo" como aquellas referidas al modo de operar con estos materiales a fin de traducirlos en "texto de investigación", hayan procurado respetar el carácter contextual y narrativo de toda comprensión interpretativa de la realidad.
- La priorización de una lógica interpretativa de giro hermenéutico que ponga acento en la captación del sentido que para los sujetos reviste toda manifestación de sí y de los hechos que lo rodean, a partir de un trabajo de desciframiento que permita producir relaciones de sentido que se integran constructivamente en el plano subjetivo e intersubjetivo.
- El trabajo con encuadres de observación y entrevista que operen como "dispositivos analizadores" de los significados, perspectivas y puntos de vista que los sujetos construyen sobre su experiencia social cotidiana. Procuramos en este sentido que tanto las entrevistas como las observaciones de campo permitieran acceder a tramas narrativas que no sólo expresan importantes dimensiones de la

experiencia vivida por los sujetos sino que, más radicalmente, configuran aquello que media la propia experiencia y la realidad en la que están inmersos, y en este sentido terminan configurándola.

Apoyados en estas consideraciones, la estrategia metodológica que fuimos construyendo a lo largo de la investigación procuró facilitar el acceso a las comprensiones que los docentes y estudiantes tenían sobre los encuadres y dispositivos de formación en la práctica, haciendo particular referencia a las improntas y efectos identitarios que la experiencia de práctica provocaba.

El contexto de investigación se situó en el escenario natural donde transcurre el Ciclo de práctica profesional de la Carrera de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y el universo de estudio quedó conformado por el conjunto de comisiones de práctico que funcionan en el Centro de Formación Profesional ubicado en el Palacio de Tribunales. Dada la índole de la investigación y sus respectivos propósitos, la estrategia metodológica adoptada fue el estudio de casos elegidos intencionalmente, según criterios que definimos a partir de la primera etapa de exploración en terreno.

La secuencia de indagación que relatamos a continuación se desarrolló en dos comisiones de práctico, en el período que va de marzo a noviembre del 2004 –aún cuando la entrada a terreno se inició en el mes de septiembre del 2003- Cada entrada a campo, llevó entre tres y cuatro semanas intensivas de trabajo en cada comisión, dependiendo esto de los acuerdos que en cada caso fuimos haciendo con los Jefes de Comisión.

La indagación desplegada en terreno

Tal como lo mencionamos recientemente el período de campo se extendió desde septiembre del 2003 a noviembre del 2004. Desarrollamos a continuación un breve recorrido por las actividades y sucesos de este tiempo, procurando explicitar en cada caso las decisiones que fuimos tomando en la tensión por mantener algunas pautas y criterios del diseño original e introducir simultáneamente ajustes ligados a la índole de los emergentes que el mismo campo iba planteando.

Los primeros contactos⁹⁰

⁹⁰ Cabe señalar que se trata, en realidad, de los “primeros contactos” realizados en el marco de la presente investigación dado que anteriormente había tenido oportunidad de trabajar con la gente del Centro de Formación Profesional, desde la función que desempeñé como asesora pedagógica del Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad, durante los años 1995-2002.

Los primeros contactos estuvieron destinados a tramitar la autorización institucional requerida para asentar la investigación en el Centro de Formación Profesional de la Facultad de Derecho, sede principal del ciclo de práctica profesional de la carrera.

Las actividades realizadas con esta intención fueron varias y en su conjunto no sólo permitieron obtener el aval institucional que necesitábamos para hacer el trabajo, sino que además y muy especialmente posibilitaron consensuar criterios y procedimientos de convocatoria con quienes efectivamente participaron de la investigación: autoridades de la Facultad, autoridades del Centro y coordinadores a cargo del seguimiento profesional y pedagógico del trabajo realizan las comisiones de práctico, Jefes de Comisiones de práctico y alumnos. En este marco, realizamos:

- Primer ~~o~~ entrevista con la Vice-Directora del Centro de Formación Profesional
- Elaboración de una síntesis de la propuesta de investigación para ser elevada al Director del Departamento de Práctica Profesional de la Facultad y al conjunto de coordinadores y Jefes de Comisión. A fin de respetar los procedimientos de la Facultad, la solicitud de autorización significó la apertura de un Expediente que siguió todos los pasos administrativos correspondientes.
- Obtenida esta autorización institucional se realizó un segundo encuentro con la Vice-Directora del Centro de Formación Profesional para ajustar cuestiones de diseño y acordar el procedimiento a seguir en la convocatoria a Coordinadores de Jefes de Comisión de cada turno
- Encuentro con estos coordinadores a fin de presentar la propuesta de investigación y abrir con ellos un primer intercambio sobre el interés de llevar adelante el trabajo, los ajustes que a criterio de ellos podría hacerse al diseño, los criterios de convocatoria a Jefes de Comisión. Decidimos en dicha oportunidad que, los mismos Coordinadores de turno dirigirían vía mail la invitación a sus respectivos Jefes de Comisión, acompañando esta invitación con la propuesta aprobada por las autoridades del Departamento de Práctica Profesional de la Facultad.

Los Talleres de indagación sobre el rol

Durante el mes de septiembre del 2003 se realizaron dos talleres de reflexión para Jefes de Comisión, de dos horas de duración cada uno. La actividad se realizó en la sede del Centro de Formación Profesional donde

funciona el Ciclo de práctica profesional de la Carrera de Derecho. Contamos en dicha oportunidad con la participación de 14 Jefes de Comisión que voluntariamente aceptaron la convocatoria. La secuencia completa de trabajo fue pensada con un doble propósito:

- Por un lado, permitir la indagación de representaciones y concepciones sobre el rol del profesor de prácticas y el proceso que sigue el estudiante a fin de definir algunos criterios que pudiéramos considerar al momento de elegir las comisiones en las que asentaríamos la exploración en terreno
- Por otro lado, iniciar con quienes allí estuvieran un trabajo de reflexión que generara cierto efecto de sensibilización hacia la índole de cuestiones que la investigación procuraba indagar, dado que la decisión que tomamos fue que las comisiones que serían elegidas deberían estar a cargo de Jefes de Comisión que hubieran participado de estos encuentros.

Diseñamos ambos talleres con un encuadre de laboratorio. En el primero de ellos apelamos a consignas de presentación y técnicas de foto-lenguaje que habilitaran la expresión e intercambio de puntos de vista sobre el rol y la tarea de formación en el práctico. La primera actividad consistió en que los participantes se presentaran planteando a sus colegas qué ofrecía cada uno de ellos como Profesor del práctico y qué esperaba obtener a cambio. La segunda actividad giró en torno al trabajo con una batería de 12 fotos⁹¹, que fueron objeto de análisis y reflexión en una secuencia que fue desde un primer momento de exploración y elección individual de aquella foto que mejor representara a un Profesor de práctica, a un segundo momento de nominación de la foto elegida y registro individual de las razones por las cuales se la había elegido, hasta culminar en última instancia de intercambio y análisis abierto de las razones que fundamentaban la elección realizada.

En el segundo encuentro, procuramos descentrar la mirada del Jefe de Comisión respecto a sí mismo como docente, colocándolos en situación de representar a sus alumnos y al vínculo que con ellos entablan en diferentes momentos del recorrido que siguen en el ciclo de práctica. Apelamos en esta oportunidad al uso de técnicas psicodramáticas que provocaran la emergencia de escenas que mostraran rasgos del vínculo y del tipo de intervención que los Jefes de Comisión habituaban hacer para acompañar el proceso seguido por los estudiantes. La consigna de trabajo en esta ocasión fue, recrear en escena el diálogo entre un profesor de prácticas y un alumno, en tres momentos de la experiencia (al comenzar el ciclo, al promediarlo y al finalizarlo). Se produjeron así tres escenas dramáticas en las que los participantes fueron rotando por la posición de

⁹¹ Se trabajó con una selección de fotos de la batería de material trabajado en el equipo de investigación "La clase escolar" y aportado por las Lics. Anahí Mastache y Diana Mazza.

profesor y alumno, que dieron cuenta de las sensaciones, pensamientos, expectativas y temores que atraviesan los estudiantes en este recorrido – por supuesto en la visión de sus docentes- y de las respuestas e intervenciones que suelen realizarse en cada etapa. El taller culminó con un análisis colectivo de esta producción.

El intercambio en los talleres fue sumamente rico e interesante, no sólo a los fines de la investigación sino también como instancia que – tal como lo señalaron los Jefes de Comisión que allí estuvieron- habilitó un tiempo de pausa para pensar el rol, las condiciones de trabajo, las tensiones que habitualmente enfrentan los jefes de Comisión y las estrategias que generan desde la posición institucional que tienen para sobrellevar tales tensiones, los puntos de apoyo que sostienen el vínculo con la tarea y la institución, entre otros temas. Los talleres fueron en este sentido una instancia de intercambio valorada por los participantes, quienes señalaron el interés que en ellos despertó este espacio. La posibilidad de estar cara a cara con colegas que compartían similares preocupaciones en un encuadre de respeto y confidencialidad del material allí producido, provocó importantes efectos de resonancia entre los Jefes de Comisión quienes durante el tiempo de taller pusieron en común vivencias, expectativas, preocupaciones y demandas, que fueron el punto de partida del proceso de indagación.

Vale comentar que ambos encuentros fueron grabados - previa autorización de todos los participantes- a fin de facilitar la reconstrucción de registros cuyo análisis permitiera definir posteriormente criterios para la elección de comisiones donde asentaríamos la indagación. Las transcripciones de ambos talleres fueron en este sentido el primer texto de campo con el que nos manejamos. Las reiteradas lecturas de los intercambios que allí quedaron registrados permitieron encontrar algunas regularidades entre los modos de percibir el rol del Jefe de Comisión. Sin embargo, lejos de pensar que estas regularidades serían las que nos abrirían las puertas a los contrastes y matices que queríamos conocer, trabajamos los registros de ambos talleres buscando intencionalmente aquello que permitiera dar cuenta de aquello que aparecía como diferencia.

En otros términos, fuimos por los matices, los puntos de inflexión, los contra-argumentos que se construían frente al planteo de otro colega, las disidencias que aparecían aún sobre aquello que supuestamente se acordaba. Leímos y releímos los registros en esta clave y resolvimos manejarnos básicamente con el material producido en el primer taller. Tuvimos la impresión que tanto la presentación inicial, como el trabajo realizado a partir de las fotos, posibilitaba acceder a diferentes "organizadores" de la representación que portaban los Jefes de Comisión, sobre el propio rol de "formadores de práctica profesional". Apoyados en esta conjetura inicial identificamos representaciones que parecían estar organizadas básicamente en torno a:

- el **vínculo docente-alumno**. En estos casos, las imágenes y comentarios giraban básicamente en torno a la función de sostén emocional que requiere el trabajo de formación, al lugar de la "mirada" que el formador porta y transmite y también la "mirada" que sobre él pesa, el factor de "mutuo reconocimiento" como pieza central de la trama de significados que sostiene el vínculo de formación, los efectos de "seducción" que se tramitan en este vínculo, etc.
- el **grupo de alumnos**. En estos casos, las representaciones ponían en primer plano la función de coordinación de una tarea común, las tensiones entre lo grupal y lo individual, el papel de liderazgo y conducción de la actividad, el lugar de la cohesión, el compromiso y la responsabilidad colectiva.
- el **docente en su doble función** (la función pedagógica y la función socic-profesional). Lo nuclear de estas imágenes y representaciones parecía estar en las tensiones que provoca el rol, los equilibrios y desequilibrios, los riesgos que se enfrentan, el problema de la eficacia y la eficiencia, la sobrecarga en el trabajo, el manejo de las condiciones y límites de la propia "entrega".

A partir de este primer análisis, resolvimos trabajar en dos comisiones de práctico que serían tomadas como casos. La elección de las mismas se realizó procurando que, en cada una de ellas, el docente a cargo portara puntos de vista diferentes respecto a estos tres rasgos por considerar que estas diferencias podrían abrirnos la posibilidad de explorar discrepancias y/o matices en los encuadres y dispositivos de formación desplegados en el trabajo con los alumnos.

A partir de esta ^a primer decisión, resolvimos cruzar este criterio con otros dos que a nuestro modo de ver también podían afectar las percepciones y puntos de vista que a diario construían los Jefes de comisión y sus estudiantes. En primer lugar, los años de experiencia en el cargo. Decidimos mantener constante este factor considerando la importancia de que en ambos casos la comisión estuviera a cargo de un docente que tuviera al menos 5 años de experiencia en la función. Por último y en la medida de lo posible, procuramos hacer jugar también la variable género por considerar que posiblemente ésta podía ser un factor de no menor importancia a la hora de captar diferencias respecto al modo de construir la posición de formador de prácticas.

Estos fueron, en síntesis, los criterios que se tuvieron en cuenta en la elección de las comisiones antes de iniciar la indagación del primer caso. En el transcurso de esta indagación y en base al movimiento que observamos en el Centro de Formación Profesional, entendimos que además de lo ya considerado podría ser importante incluir un nuevo criterio en la elección de

la próxima comisión: el turno u horario de funcionamiento. La estadía en el escenario natural de investigación ofició en este sentido como una fuente de información adicional que contribuyó a configurar el modo como finalmente quedó constituido el campo.

Las comisiones elegidas como casos.

Presentamos en este apartado una breve referencia de los casos elegidos para hacer la indagación de campo. Como señalamos anteriormente, las comisiones fueron elegidas cruzando varios criterios, uno de ellos fue la índole de los contenidos que organizaron nuclearmente la representación del rol y el trabajo de formación de sus Jefes de Comisión, tomando centralmente la producción realizada en el primer taller.

Caso 1: Se trata de una comisión que funciona los martes y viernes de 16.00 a 18.00 hs. El docente a cargo es el Dr. T.O. Tiene aproximadamente 35 años, es egresado de la UBA y docente del práctico desde hace 5 años. Su equipo de ayudantes está conformado por 5 personas más jóvenes que él - algunos con cargo y otros que participan en calidad de ayudantes-alumnos- que son presentados como "colaboradores" del trabajo docente y profesional que se lleva adelante en la comisión.

Las intervenciones realizadas al momento de la presentación y en la elección de la foto durante el transcurso del taller de reflexión, permitieron identificar representaciones del rol y la tarea, predominantemente organizadas en torno a la intención de provocar en sus alumnos un cambio de mentalidad y a la imagen de la comisión como grupo.

Se refiere a los propósitos e intenciones que persigue en la comisión del siguiente modo:

"...Trato de generar compromiso, responsabilidad, que adviertan que lo que aprenden, sirve para algo. Les pido a cambio, que a lo largo del año vayan cambiando su actitud de alumno para que puedan empezar a asumir una actitud profesional... que cuando termine el curso terminen pensando como un profesional..."

Por otro lado, representa el trabajo que hace un docente de práctico con la foto de los ciclistas, que titula "Grupo de ciclistas"



"...Elegí esta foto porque me da idea de grupo, no es un ciclista que está sólo, sino un grupo de ciclistas y el profesor de prácticos tiene mucho que ver con un ciclista porque lo que hace lo hace con otros. Además, un ciclista elige lo que quiere hacer, y un profesor de práctico también

porque si no, no estaría acá, no sería profesor de práctico. Por otro lado, un ciclista debe estar contento con lo que hace, y si uno no está contento con lo que hace no puede ser un buen profesor. Por otro lado, también la elegí, porque comparto con otros la actividad, con mis ayudantes, con los alumnos, con otros colegas que enseñan en otras comisiones. En la comisión se generan vínculos, el ciclista se entrena y en la foto, entrena a otros, los conduce, los dirige. En el práctico, el profesor tiene la responsabilidad y el compromiso de enseñar a quienes todavía no saben andar en bicicleta, en nuestro caso sería, quienes no saben ejercer la profesión, entre todos tienen que aprender a estudiar, tienen que aprender las herramientas de la profesión y tienen que aprender a ser buenos profesionales, porque si no, no tiene sentido.."

Caso 2: Se trata de una comisión que funciona los lunes y jueves de 10.00 a 12.00 hs. en el aula 4. La docente a cargo es la Dra. P.C. Su edad ronda los 45 años aproximadamente. Es egresada de la UBA y lleva ya más de 15 años como docente del práctico. Su equipo de ayudantes está conformado por 2 personas más jóvenes que ella -que tuvieron muy poca presencia durante el tiempo en que se hicieron las observaciones- Cuenta además con la colaboración de dos alumnos que terminaron el práctico y permanecen asistiendo a la comisión en calidad de colaboradores.

Las intervenciones realizadas al momento de la presentación y de la elección de la foto que mejor representa el trabajo de un docente del práctico, permitieron identificar representaciones del rol y la tarea, predominantemente organizadas en torno a la intención de generar un ambiente de seguridad y confianza que estimule el intercambio y a la centralidad que para ella adquiere el vínculo docente-alumno (definida como relación uno a uno en la que queda desdibujada la comisión como objeto).

Alude a aquello que ofrece a sus alumnos y pide a cambio en los siguientes términos:

"... Les ofrezco un ámbito de respeto mutuo, de tolerancia a las opiniones, la participación plena sin ningún tipo de limitación más que el respeto y los conocimientos puestos en juego a bombardear porque el derecho no es una ciencia exacta. Ofrezco la posibilidad de reflexionar acerca de las posturas de cada uno, no permito que otro las bastardee y siempre, la posibilidad de discutir, de debatir, de argumentar. Les pido que hagan una síntesis de los aspectos medulares de las consultas, que digan los aspectos que vieron más importantes, los hechos más conducentes, que desmenuen los hechos..."

Elige la siguiente foto para representar el trabajo de un profesor de práctico y la titula: "Atención"



" Elegí esta foto porque me despierta esa relación entre un adulto y un joven, la mirada recíproca que uno está manteniendo permanentemente con los alumnos, donde hay una atención continua. Me da idea también de una relación de afecto y yo mantengo con

mis alumnos una relación afectiva principalmente, aunque con firmeza, donde están los límites y el control sobre lo que ellos hacen. También la foto representa para mí, la devolución de lo que uno brinda y lo que el alumno devuelve, la relación de reciprocidad que hay entre el profesor y sus alumnos. Si bien la comisión es un grupo, ésta foto muestra la relación individual que con cada alumno uno entabla..."

La secuencia de indagación seguida en cada caso

En los dos casos, la indagación en terreno siguió el mismo diseño de campo. En ambas oportunidades mantuvimos una entrevista previa con el Jefe de Comisión para volver sobre el sentido de la investigación, la estrategia de indagación prevista y los acuerdos necesarios respecto a los encuadres de entrevista y observación que se emplearían en las comisiones.

En el marco de tales acuerdos, la indagación en cada comisión incluyó:

- Primera **entrevista individual en profundidad con el Jefe de Comisión** a fin de entablar un diálogo que permitiera aproximarnos a las características del encuadre y dispositivo de formación empleado en la Comisión, las concepciones que lo sostienen y la evocación de situaciones vividas en la propia trayectoria profesional que hayan dejado impronta significativa en el modo de ser como formador.

Algunos de los ítems o áreas de indagación que procuramos recorrer en estas entrevistas fueron:

- Caracterización del dispositivo de formación empleado en la comisión:

- Propósitos e intencionalidades
- Organización del tiempo y el espacio
- Organización de roles y responsabilidades
- Formas de agrupamiento empleadas en el trabajo de la comisión
- Actividades de docentes y alumnos
- Estrategia de acompañamiento
- Modalidad de evaluación

- Las concepciones que sostienen el dispositivo
 - El modelo profesional que desea transmitir a sus alumnos
 - La formación que se brinda en la carrera
 - El lugar que en esta formación tiene el Ciclo de Práctica profesional
 - Los puntos "claves" de esta formación
- La caracterización de sí mismo como formador
 - Los rasgos y principales funciones que lo definen
 - Los "hitos" o situaciones más significativas de la propia historia de formación

Las entrevistas se realizaron en los lugares propuestos por los mismos entrevistados (el propio estudio o bares de la zona). El tiempo de duración –que osciló entre las 2 y las 3 horas- obligó en el primer caso a más de un encuentro, mientras que en el segundo pudo resolverse en una única cita. Las entrevistas fueron grabadas previo acuerdo de los docentes entrevistados.

- **Observación de una secuencia de clases en las comisiones de práctico** – 4 clases- a fin de captar secuencias de actividades realizadas en la comisión, sucesos e interacciones entre diferentes actores, modalidades de vinculación, comunicación y control que se

establecían en el espacio de la clase, tipos de intervenciones realizadas por el docente, etc.

Las observaciones fueron realizadas por dos observadores simultáneos⁹², que tomaron sus notas y a posteriori unificaron los registros a fin de contar con una visión de conjunto de la simultaneidad de sucesos que se desplegaban en las clases.

En ambos casos se trabajó con un registro abierto de observación en el que fuimos consignando intervalos regulares de tiempo que permitieran unificar posteriormente los registros de cada observador. Se procuró registrar textualmente secuencias de interacción verbal, pero dada la especificidad del lenguaje técnico empleado por docentes y alumnos, y la vertiginosidad y simultaneidad de los sucesos que acontecían en el aula, no siempre fue posible manejar este criterio. Si bien optamos por grabar en audio las clases con la firme intención de completar posteriormente las notas de campo, el ruido y superposición de voces captadas por la cinta, no siempre hizo posible reconstruir literalmente la totalidad de los diálogos. Más allá de esto, la escucha de tales cintas fue un recurso valioso a la hora de captar climas, ritmos, tonalidades de voz y silencios presentes en la grabación.

- **Entrevistas grupales con estudiantes de las comisiones observadas.** Resolvimos en este caso, que las entrevistas no se organizaran según áreas de indagación definidas a priori, sino que se configuraran más bien como situaciones que habilitaran la reconstrucción de la experiencia vivida en la comisión bajo la forma de un relato que permitiera inferir rasgos del encuadre y dispositivo de formación que resultaban ser más significativos a la hora de pensar los efectos identitarios de la experiencia.

De ahí que el instrumento de entrevista sólo contó con una consigna dirigida a estimular en los alumnos la construcción de este relato. La consigna proponía:

- una primer ronda de presentación en la que cada uno compartiera con el resto de sus compañeros cómo se recordaba al iniciar la experiencia y cómo se veía ahora
- finalizado este momento, un intercambio abierto con el entrevistador para dialogar sobre las tensiones, dificultades puntos de apoyo que permitían comprender el camino transitado por cada uno hasta el momento. Este fue el momento de sondear con mayor profundidad aquellos aspectos de la experiencia vivida que hacían referencia a los procesos y

⁹² Las observaciones del primer caso fueron realizadas conjuntamente con la Lic. Marion Evans y las del segundo caso, con la Lic Claudia Britez.

efectos provocados por el dispositivo de formación implementado en cada comisión.

- por último, una ronda de cierre en la que cada uno pudiera agregar lo que quisiera a título de balance, demanda, o propuesta.

Cabe aclarar que, aún cuando inicialmente habíamos previsto hacer sólo una entrevista grupal por comisión, resolvimos modificar este criterio atendiendo a la modalidad de ingreso que rige la incorporación de alumnos en el Centro de Formación Profesional. Esta modalidad determina el ingreso semestral de alumnos a las comisiones, razón por la cual en cada comisión conviven estudiantes que están transitando diferentes momentos de la experiencia. De ahí que nos pareció interesante que la situación de entrevista permitiera captar los matices y perspectivas que los estudiantes construyen en diferentes momentos de este recorrido. ese X

En todos los casos, estas entrevistas se realizaron luego de finalizado el período de observación de clases, en la misma sede del Centro de Formación Profesional. Dado que en las dos comisiones, los alumnos estaban organizados en equipos de trabajo, se solicitó que ^(en) cada entrevista participara un representante de cada grupo. El tiempo de estas entrevistas fue de aproximadamente una hora, y al igual que en el caso de los Jefes de Comisión, el intercambio mantenido con los alumnos fue grabado previo acuerdo de confidencialidad. C

El análisis de los "textos de campo"⁹³

Analizar los textos de campo ^(fue) por cierto, una de las tareas más complejas del proceso de investigación. Y esto por varias razones. La primera de ellas, tuvo que ver con la densidad de la información contenida en los registros de observación y entrevista; densidad que no sólo estaba ligada a la naturaleza misma de la información producida en campo sino también a la complejidad del objeto de estudio que la investigación procuraba abordar. La segunda razón, se relacionaba ^(aba) a nuestro modo de ver, con la índole narrativa del corpus empírico que generamos y que consideramos no admitía ser trabajado exclusivamente desde una lógica categorial de análisis de contenido. X

⁹³ El análisis correspondiente a las observaciones de clases fue realizado con la colaboración de la Lic. Claudia Britez, quien participó de la selección de referentes empíricos a introducir en los relatos descriptivos sobre el dispositivo en acción y con quien mantuve intercambios destinados a contrastar impresiones iniciales y posibles líneas de interpretación de cada caso.

Señala a este respecto Antonio Bolívar Botía (2002) la existencia de dos tipos de investigación narrativa en educación que se diferencian por la forma en que cada una de ellas genera conocimiento. Por un lado, los estudios que siguen una lógica de análisis paradigmático de datos narrativos y por otro lado, las investigaciones basadas en casos particulares y cuyo análisis se organiza en torno a la intención de producir una trama o argumento narrativo que capte la singularidad de las historias. En el primer caso, los datos o textos de campo son analizados a partir de categorías abstractas (o formales) que o bien pueden derivarse de la teoría previa disponible o bien pueden inducirse de los datos producidos en el terreno. Los análisis temáticos de registros de entrevista u observación según sistemas taxonómicos que permiten clasificar y agrupar fragmentos del texto que, en este sentido, pueden quedar fracturados y descontextualizados, constituyen un ejemplo de éste modo de operar con los datos. En el segundo caso, el análisis ya no se realiza según un sistema de categorías que facilitan la ordenación y clasificación del corpus empírico, sino que avanza en el intento de ligar o unir los elementos del material de campo en una trama de sentido que permita dar una respuesta comprensiva de la particular complejidad e idiosincrasia de cada caso.

En la perspectiva de este autor, la ventaja de este modo de proceder tiene que ver con la posibilidad que brinda de "no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras". A su vez, la desventaja que plantea este tipo de análisis es justamente la de quedar aferrado al discurso *emic* de los sujetos investigados, lo cual significa dejar que la interpretación quede apresada en los horizontes de comprensión de los mismos sujetos que se investigan. De ahí que, en su opinión, resulta necesario y legítimo que el análisis incorpore ambos modos de operar con los datos, a fin de buscar un cierto equilibrio entre ambas posiciones:

"... una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero collage de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida"⁹⁴.

Por cierto, las primeras lecturas de los materiales de campo nos enfrentó a esta tensión que por momentos se configuró como un verdadero dilema del proceso de análisis. ¿Cómo proceder con los datos narrativos de estos registros sin perder de vista los propósitos de la investigación? ¿cómo avanzar en un análisis que permitiera ordenar la información en categorías

⁹⁴ En: Bolívar Botía, A. "De nobis ipsis silemus". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.4, N° 1, 2002. Pág. 55

generales que habiliten la comparación entre los casos y al mismo tiempo, lograr un tipo de tratamiento que dejara captar la singularidad de la trama de sentidos que dejaban entreverse en el testimonio de los docentes y estudiantes de cada comisión?, ¿hasta qué punto el análisis temático de contenido y la codificación del material de campo según un sistema común de categorías no provocaba efectos de fragmentación y descontextualización del discurso de los protagonistas?

Y si fuera así ¿no nos estaríamos alejando de la posibilidad de acceder a una comprensión profunda de la idiosincrasia propia de cada caso? ¿Cómo hacer entonces para encontrar regularidades sin colapsar la heterogeneidad de sentidos entramados en cada caso? ¿cómo describir los encuadres y dispositivos de formación en la práctica desde un modo de proceder *emic* y *etic*? ¿cómo lograr que la palabra de docentes y estudiantes no quede "reducida" a nuestra propia palabra?

En última instancia, ¿qué hacer con las palabras de esos otros, cuya presencia había quedado registrada en nuestras notas de campo y nuestros grabadores? ¿qué efectos de provocación tenían en nosotros estas palabras?. Dice Vicentino de Sampaio, Sh. (2005) a este respecto:

" En las cintas quedan atrapadas el habla, las pausas, las vacilaciones, pero no los gestos, miradas y expresiones. Aún con este primer filtro existe la ilusión de la presencia, la creencia de tener el instante fijado en aquella cinta magnética. Después viene el fastidioso trabajo de transcripción: por más que se intente en la escritura reproducir elementos no verbales como silencios, balbuceos, risas, se borran las marcas de la oralidad y se realizan selecciones que destacan algunos aspectos del habla grabada y no otros, de modo que toda transcripción no deja de ser una interpretación y una traducción. Y finalmente el habla transcrita es leída, releída, desmembrada, aislada, insertada, comentada... (y) el supuesto instante aprehendido se transfigura y pasa a formar parte de otros (con) textos ⁹⁵"

Mucho más que otras veces, el proceso de análisis nos puso en situación de transformar unos textos en otros, resolviendo en cada oportunidad qué hacer con esas otras voces que necesariamente terminábamos traduciendo a nuestro propio lenguaje. Y a decir verdad, el proceso de análisis no siguió una secuencia fija de pasos o etapas predeterminadas sino que por el contrario fue construyéndose recursivamente en la lectura de los registros de campo de cada comisión. Implicó ir y volver sobre los datos una y otra vez, apelando a

⁹⁵ Vicentini de Sampaio, Sh. Sobre identidad, escritura e investigación. En: Skliar, C.; Firgerio, G. (comp). Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Del estante Editorial, Buenos Aires, 2005. Pág. 99

procedimientos de análisis que fueron oscilando entre momentos en los que primó una lógica paradigmática de análisis categorial y momentos en los que procuramos aproximarnos al material de cada comisión desde una lógica de análisis de tipo narrativo.

En el primer caso, las operaciones de análisis tuvieron que ver básicamente con:

- identificar temáticas recurrentes y pautas de sentido que permitieran construir categorías de análisis próximas al decir de docentes y estudiantes de la comisión
- hacer anotaciones en los márgenes a fin de aproximarnos al modo en que emergía cada categoría
- elaborar sistemas de categorías que permitieran hacer posteriormente un análisis comparativo de los dos casos
- segmentar los registros de entrevista y observación a fin de clasificar referentes de entrevista y observación, incluyendo tanto incidentes positivos como negativos
- releer fragmentos de entrevista y observación que hayan quedado excluidos de la clasificación anterior a fin de estimar la necesidad de realizar nuevos ajustes al esquema de análisis

En los momentos dedicados a avanzar en una aproximación más holística del material de observación y entrevistas, procuramos captar **tramas de sentido**, organizadores nucleares de los relatos, relaciones que permitieran acceder al mundo vivido por docentes y alumnos de cada comisión y a las lógicas particulares de argumentación que desplegaban al momento de narrar la experiencia vivida. Abandonamos allí la pretensión clasificatoria propia del modo de operar paradigmático, para entrar a un tipo de análisis que habilite la posibilidad de captar la idiosincrasia propia de cada comisión: las descripciones que docentes y alumnos hacían de los dispositivos de formación y de sí mismos como sujetos de experiencia, las comprensiones que portaban acerca de lo que sucede y "les" sucede en este espacio de formación, los sentimientos y vivencias que experimentaban en la práctica, las acciones, reacciones y efectos identitarios que registraban en el paso por este ciclo, etc.

El análisis realizado en estos momentos dio lugar a primeros borradores de trabajo que utilizamos al momento de elaborar las síntesis narrativas que se presentan en el capítulo III, y que configuran el punto de apoyo de nuestros intentos de interpretación.

Tomando como base estas síntesis avanzamos en búsqueda de algunos "organizadores teóricos" que permitieron avanzar en el trabajo de interpretación. Necesitamos aquí interrumpir por un tiempo el vínculo con los datos para definir algunos itinerarios teóricos que sirvieran de encuadre para realizar una nueva lectura del material. Resolvimos expresamente no

denominar a esta producción "marco teórico", para destacar el carácter provisorio y abierto de esta aproximación al problema de investigación que, reiteramos, significó de hecho un tiempo de pausa y distanciamiento respecto a los datos con la idea de generar algunas herramientas teóricas que nos permitieran definir una perspectiva de lectura e interpretación de los mismos.

Como comentario final vale aclarar que lejos de lo que habíamos anticipado al momento de elaborar el diseño original de investigación, no fue posible completar los análisis de cada caso en el transcurso mismo de la indagación. De hecho, la transcripción y desgrabación de entrevistas y observaciones insumió mucho más tiempo del previsto y por ende, resultó imposible sostener en simultáneo ambas tareas. De ahí que el proceso de análisis se inició una vez finalizada la secuencia completa de indagación en los dos casos.

Acerca de los recursos de escritura empleados

En el capítulo III presentamos los resultados del proceso de análisis a partir de relatos contruidos con la intención de dar una visión de conjunto de los testimonios y de las acciones e interacciones observadas en la estadía en terreno. Procurando ser consistentes con las decisiones tomadas respecto al interjuego entre lógicas de análisis de diverso tipo, optamos por presentar los resultados de este análisis a partir de síntesis narrativas que permitan captar los aspectos medulares del escenario natural donde se desarrolló la investigación y de los rasgos centrales de los dispositivos de formación implementados en cada comisión.

De allí que, estas síntesis narrativas constituyen en realidad aquello que logramos comunicar en la tensión por atender la singularidad de cada caso y respetar al mismo tiempo algunas categorías transversales que pudimos reconocer en ambas comisiones. Los relatos elaborados se organizaron pues en torno a una estructura narrativa que por un lado, incorpora en su misma trama argumental, hechos, circunstancias, acontecimientos y puntos de vista de los profesores y estudiantes de cada comisión, y que por otro lado, habilita la comparación entre los casos.

Es así que los relatos incluidos en el capítulo siguiente van hilvanando la singularidad del decir y acontecer de cada caso según categorías generales y nexos temáticos que fueron emergiendo en el proceso mismo de lectura y análisis de los registros de campo. Tales categorías permitieron ingresar al relato acontecimientos y puntos de vista sobre:

- La comisión y el profesor a cargo

- Los componentes centrales del dispositivo de formación que allí se desarrolla
 - las intencionalidades y el contrato de formación que sella el vínculo profesor-alumnos
 - las actividades que realizan los estudiantes en el marco del dispositivo
 - los criterios de organización de la actividad vigentes en la comisión
 - las modalidades de acompañamiento de los estudiantes empleadas
 - los mecanismos de control y evaluación utilizados en la comisión

En su conjunto, las síntesis narrativas que presentamos en el capítulo siguiente fueron elaboradas en un interjuego de voces propias y ajenas. Interjuego en el que también reconocemos el efecto de otra presencia, posiblemente más silenciada, pero no por eso menos potente: la de quienes se configurarían en posibles lectores de esta tesis.

Como señala Arfuch, L. (2002) todo enunciado se halla en alguna medida prefigurado por ese *otro* que será su destinatario- o al menos el destinatario que imaginamos-. En sus palabras:

*"... Esta consideración del otro como formando parte constitutiva de mi enunciado, previa a toda consumación posible de la comunicación, encuentra su correlato en la idea de un lenguaje otro, ... una palabra ajena que expresa sentidos, tradiciones, verdades, creencias, visiones del mundo y que el sujeto asume en forma natural, pero del cual deberá apropiarse por medio de los géneros discursivos que elija y sobre todo, por las tonalidades de su afectividad..."*⁹⁶

El capítulo III incluye este interjuego de presencias: la de quienes ocupamos en esta ocasión la posición de enunciadore, la de quienes serán futuros lectores de esta tesis, y muy especialmente, esas *otras voces* que hicieron posible la investigación: docentes, ayudantes, alumnos, consultantes, coordinadores generales del Patrocinio. Y en la tensión de estas presencias y miradas se jugó el efecto de provocación que el material y el trabajo mismo de escritura tuvo en nosotros.

Cabe aclarar también que en el armado de cada síntesis narrativa, optamos por dar cuerpo propio a los argumentos y puntos de vista construidos desde cada posición de rol por considerar que la escritura debía

⁹⁶ Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Pág. 55-56

realzar los acuerdos y puntos de inflexión existentes entre los testimonios y decires de los profesores y alumnos de cada comisión.

Procuramos mantener semejantes criterios para comunicar el análisis de las entrevistas y de las observaciones de clases aunque, en este último caso, otras fueron las tensiones que atravesamos. Posiblemente la más importante haya tenido que ver con saber que por más esfuerzo que pongamos, la escritura nunca iba a expresar la riqueza y simultaneidad de las situaciones, los intercambios, los climas, las atmósferas relacionales que observamos en el campo. ¿Qué incluir y que excluir de los relatos? ¿Cómo hacer para mostrar lo más fielmente posible aquello que tuvimos oportunidad de registrar y lo que quedó en nosotros por fuera de estos registros pero que aún se hacía presente bajo la forma de imágenes, sensaciones, efectos emocionales? X

Una segunda cuestión no menos importante fue advertir que la escritura misma obligaba a poner orden a una realidad que en nuestros propios registros de observación aparecía desordenada y fragmentada como consecuencia quizás de la dificultad de entrar a un lenguaje especializado que, en el campo, no podíamos seguir y entender. Procuramos en todo momento respetar la fidelidad de los enunciados y las palabras anudadas en los intercambios, sabiendo de las limitaciones que teníamos para entrar al contenido de tales interacciones. Y lo hicimos hasta donde nuestra propia comprensión de lo dicho y escuchado permitió acceder.

Quisiéramos cerrar este capítulo metodológico diciendo que elaborar esta narrativa - que en sí misma es una narrativa de "segunda mano"⁹⁷ en tanto pretende "contar" al lector lo que "otros" nos contaron en el tiempo compartido- no fue fácil. Requirió implicación, resonancia, sensibilidad para meternos en las historias que docentes y estudiantes nos contaron acerca de su experiencia en el práctico. También fue necesario poner distancia, entrar y salir de esos relatos de "primera mano" para ver algo más de lo que nuestra propia comprensión nos permitía advertir. Volver una y otra vez a los itinerarios teóricos que provisoriamente nos habíamos planteado y salir a buscar nuevas referencias teóricas, para ir nuevamente a los datos y ver qué encontrábamos allí.

Este fue el movimiento que procuramos sostener en el proceso de análisis y escritura, cuyo resultado a continuación presentamos. De ahí que el capítulo siguiente haya presentado un doble desafío. No sólo el desafío de escribir para otros, de traducir para el lector aquellas palabras que escuchamos, sino también el desafío de hacer más comprensible para nosotros mismos aquello que paradójicamente toda comunicación muestra como indescifrable. X

⁹⁷ Connelly, F.; Clandini, J (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Leartes, Barcelona.

Porque, como señala Larrosa, J. (2003) a propósito de la condición babélica de la lengua y la imposibilidad de la traducción:

" Pero la confusión y la dispersión babélica no es sólo esa pluralidad casi infinita de lenguas y variantes de lenguas. Babel quiere decir también, y sobretodo, que la lengua, cualquier lengua... se da en estado de confusión, en estado de dispersión. Babel significa que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable... Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, o de transporte o de transmisión de sentido... La lengua sólo aparece como tal cuando se da en su dificultad, cuando nos faltan las palabras o cuando nos traicionan las palabras o cuando se nos resisten las palabras. Y eso es especialmente intenso en la traducción..."

Jorge Larrosa, Leer es como traducir

CAPITULO III

Sobre encuadres y dispositivos de formación en la práctica.

El escenario natural de la investigación⁹⁸

Tal como lo anticipamos en el capítulo anterior, el escenario elegido para realizar la investigación fue el Ciclo de Práctica Profesional de la Carrera de Derecho de la UBA. Como consta en su actual plan de estudios, dicha carrera contempla un año de práctica profesional ubicada en el tramo final del Ciclo Profesional Orientado. Se trata de un tramo de formación obligatorio, cuya aprobación supone la obtención de puntos dentro de un sistema de créditos requeridos para la titulación.

Si bien desde el punto de vista académico, el "práctico" - como suelen llamarlo los docentes y alumnos de la Facultad- depende formalmente del Departamento de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho, la mayoría de sus actividades funcionan en la sede del Centro de Formación Profesional, ubicado en el 8º piso del Palacio de Tribunales.

Como lo expresa su actual Vicedirectora, el Centro fue fundado en el año 1948 a iniciativa de un grupo de asistentes sociales que promovieron, en una primera etapa, la atención conjunta de casos de familia procurando articular aspectos sociales y legales a partir del desarrollo de "clínicas".

"... El patrocinio se inició en el año 1948 y sus fundadoras fueron asistentes sociales que comenzaron a brindar un servicio a la comunidad. Más adelante se firmó un convenio con la Facultad de Derecho y se hacía lo que se llamaban "clínicas", era como una consulta pero muy esporádicamente porque eran muy pocos los casos. Con el correr de los años esto empezó a funcionar con una estructura similar a la que tiene ahora en la cual los futuros abogados cursan el último ciclo de la carrera y hacen su práctica profesional en este Centro..."

Desde el momento mismo de su creación, el Centro de Formación Profesional asume como propia una doble función: por un lado, la formación práctica del futuro abogado y por otro, la consulta y patrocinio gratuito de personas que no cuentan con medios para solventar este servicio en el

⁹⁸ Se incluye en este apartado la transcripción de fragmentos de la entrevista realizada a la Vicedirectora del Centro de Formación Profesional.

ámbito privado. De allí que, desde su etapa fundacional, el Centro viene incrementando su actividad, a raíz de la agudización de la situación de crisis social que intensifica la brecha entre diferentes sectores de la población.

"... El trabajo es duro... en parte por la realidad social que estamos viviendo, cuestión que nos alcanza muy de cerca por el incremento de trabajo y porque hay problemáticas sociales que no las podemos resolver, aun cuando tengamos nuestro Servicio Social... Esto genera también una situación de mucha angustia en docentes y alumnos.."

La intensificación de la actividad asociada al incremento de las consultas, se acompañó por la extensión del servicio a otras sedes que, al día de hoy, funcionan en simultaneidad con la sede central y cuya lógica de funcionamiento procuran mantener. En todos los casos, se trata de sedes que fueron abriéndose por convenio con diferentes organizaciones profesionales, comunitarias o de gobierno.

"... Hay otras sedes, ahora estamos muy expandidos en otros lugares. Todas las sedes tienen la misma lógica de funcionamiento. En general fueron surgiendo por convenios que se han hecho con otras organizaciones externas, por ejemplo, en San Isidro, San Martín y Campana, con los Colegios de Abogados de allí. Y nuestras comisiones funcionan en las sedes de esos Colegios con quienes hemos firmado convenios. También con el Gobierno de la Ciudad con los Centros de Gestión y Participación, los Centros de Defensa al consumidor, tenemos también convenios con el CELS, con el CARE que es una Comisión especializada en la problemática de inmigrantes y refugiados. Algunos de estos convenios ya tienen unos cuantos años y otros surgieron en los últimos años. Son perspectivas que se abren porque como el Derecho es dinámico y la vida es dinámica, vamos aggiornando los saberes que son importantes para los futuros abogados..."

En cada sede se localizan "comisiones de práctico", que funcionan como pequeños estudios jurídicos donde profesores y alumnos llevan adelante la atención de casos reales. Las consultas que se atienden son muy variadas. Si bien inicialmente los casos atendidos eran del área Civil, especialmente casos de familia, en la actualidad el abanico de posibilidades se ha diversificado mucho más. Aún cuando mayoritariamente los casos sigan correspondiendo al área que dio origen al servicio, existen también comisiones especializadas en la atención de consultas del área laboral, comercial, previsional y penal, etc.

"... Hay comisiones de orientación general, y otras que son especializadas en familia, en violencia familiar, otras en problemáticas de niños, otras en orientación administrativo, previsional, penal. No está todo el espectro de oferta en todas las

bandas horarias. Hay determinadas especialidades que tenemos sólo una comisión. Entonces si viene en otro horario una persona con una necesidad de esa índole se la deriva para que venga el día que corresponda..."

El Centro se mantiene abierto durante todo el año, a excepción de los tiempos de receso correspondiente a las Ferias Judiciales de enero y julio. Por esta razón, el ingreso de alumnos al práctico se realiza semestralmente- en febrero y agosto-, situación que hace que las comisiones renueven a sus alumnos aproximadamente en un 50% de sus vacantes en esos meses y que durante todo el año convivan alumnos "históricos" y alumnos "nuevos".

Las Comisiones funcionan todos los días de la semana, menos el día miércoles, en una franja horaria que va de las 8.00 de la mañana a las 18.00 de la tarde. La sede central, cuenta en la actualidad con aproximadamente 80 comisiones de práctico con un promedio de entre 20 y 30 alumnos por comisión, aún cuando, a juzgar por la amplitud de las aulas, el número óptimo de alumnos sería el de 10.

"... La cantidad ideal de alumnos por comisión es de 10 alumnos pero muchas veces se excede este número y entonces esto se vuelve un problema por el espacio físico que tenemos y también por la modalidad de trabajo. Es muy difícil en un lugar chico y con tanta gente, es difícil manejar debidamente la situación, con orden. Entonces a veces ocurren situaciones que no nos gustaría que pasen, porque el alumno se dispersa, el docente pierde el control de lo que está pasando y siempre el fantasma que tenemos atrás es que nuestros docentes tienen una responsabilidad profesional. Cuando patrocinan a alguien lo están haciendo con su matrícula y cualquier error que cometen van a ser sancionados por parte del Colegio Público de Abogados..."

El ritmo de trabajo en las Comisiones es muy intenso y si bien no existe una única modalidad de funcionamiento, es habitual encontrar la subdivisión de los alumnos en equipos de trabajo que asumen el seguimiento y manejo de las causas, acompañados por el equipo docente a cargo.

Dentro del horario del práctico, los alumnos ponen al día la documentación, actualizan las carpetas gemelas que se conservan en el Centro, completan planillas de seguimiento de los pasos judiciales cumplidos, llenan planillas de altas y bajas por causas cerradas. El tiempo del práctico es también el momento de encuentro con los docentes de la comisión y con los compañeros, el momento de informar lo que ocurrió en la semana, las situaciones que tuvieron que enfrentar o que deberán resolver en los sucesivos, el momento de chequear correcciones de escritos y hacerlos firmar, el momento de atender consultantes nuevos o citar a

quienes ya están en carpeta, el momento de hacer consultas de mero trámite o procuración, el momento de atender a abogados de la contraparte citados por el jefe de comisión.

Fuera del práctico, los alumnos se encargan de hacer el trabajo de procuración, van a Tribunales, hacen seguimiento de expedientes, diligencian oficios y cédulas, asisten a audiencias y sesiones de mediación, toman contacto con testigos y abogados de la contraparte, hacen las citaciones, preparan diferentes tipos de escritos, estudian los casos que tienen entre manos, etc.

En síntesis, la actividad de formación gira en torno a la actividad profesional que se desarrolla en cada comisión. Este es el desafío, la clave, la mayor fuente de tensión y también el mayor estímulo. Cada comisión está a cargo de un Jefe de Comisión rentado, con categoría de Jefe de Trabajos prácticos, y dedicación simple. En la mayoría de los casos, las comisiones cuentan a su vez con Ayudantes ad honorem que colaboran con el Jefe de Comisión en la realización de diferente tipo de actividades. En varias ocasiones, también participan del trabajo de la comisión ayudantes-alumnos que solicitan extender el período de práctica, comprometiéndose a asumir algún tipo de actividad de acompañamiento de los estudiantes menos experimentados.

"... Nosotros llevamos esas causas como si fueran estudios de abogados comunes. En esta sede hay alrededor de 80 y pico de comisiones que funcionan todos los días menos los miércoles a partir de las 8 de la mañana hasta el último turno que es las 16.00 hs. o sea que se termina de atender a las 18.00 hs...."

... Cada comisión está a cargo de un Jefe de comisión que tiene un cargo equivalente a un Jefe de Trabajos prácticos, son todos rentados, algunos están por concurso y otros son interinos, todos con dedicación simple, es decir formalmente una carga horaria de 6 hs. semanales. El Jefe comisión está asistido por entre dos o tres ayudantes que son ad honorem, no tienen ni la obra social de la UBA. El año pasado salió una resolución que establece que los ayudantes para poder tener el cargo tienen que tener como mínimo un año de ejercicio en la profesión porque uno sabe que cuando uno recién se recibe necesita apoyo y tener la responsabilidad de tener la firma de la Universidad y tener a cargo alumnos es algo a cuidar. Lo que ocurre acá es que la mayoría de los ayudantes han sido alumnos de la comisión... Se enamoran de este lugar, se van quedando y muchas veces se convierten en jefes de trabajos prácticos. Otras veces se ofrecen, viene de afuera, traen sus curriculum, y se evalúan... No está regulada la cantidad de ayudantes por comisión, pero no queremos más de tres. Hay algunos jefes de comisión que se manejan con un sequito de ayudantes. Pero, no queremos que sean más de 2 o 3 por comisión porque si se diluye demasiado la responsabilidad, hay falta de control también entonces

tratamos que no sean mas de tres. Son muy necesarios los ayudantes. Por eso es importante pensar en una formación específica para ellos... Hemos pensado en algo así como una "escuelita" de ayudantes porque vemos que por ahí ingresan con mucho entusiasmo pero después inician su trabajo profesional y ya no pueden seguir, entonces el jefe de comisión se queda sólo y hay que salir a la búsqueda de gente que colabore..."

Las comisiones funcionan en franjas horarias de 2 hs. reloj, en una frecuencia de dos veces por semana. Cada franja horaria está cargo de un "coordinador de turno" que asume funciones de seguimiento profesional y pedagógico del trabajo en las Comisiones de su turno.

"... Hay coordinadores de turno en cada franja horaria... Su función es la de ser referentes de los jefes de comisión y en ese momento, la autoridad máxima dentro del Centro. Hace una supervisión del funcionamiento de las comisiones, si falta algún docente, que acá a veces ocurre por que hay audiencias, el coordinador los reemplaza, los cubre u organiza la atención de la gente. También evacua todo tipo de dudas o consultas que surjan con algún cliente... En el tiempo que va de esta gestión, se ha llamado a concurso para este cargo que actualmente está asimilado a la categoría de Adjunto, o sea que no es algo menor, es una categoría muy importante. Algunos puestos no pudieron ser cubiertos por concurso y entonces están con designaciones interinas hasta tanto se haga un nuevo llamado..."

Además de estos coordinadores de turno, el Centro cuenta con los denominados "coordinadores de toma de casos", cuya función es realizar una primer entrevista con las personas que asisten a la consulta, a fin de evaluar el caso y asignarlo a la comisión que lo tomará a cargo.

"... Hay también coordinadores que están desde la mañana hasta las 14.00 hs., son los coordinadores de toma de casos. La persona que necesita una asistencia o consulta jurídica se acerca y tiene una primer entrevista con dos abogados, que están en recepción que escuchan muy someramente de qué se trata el problema, porque a veces son cuestiones que no nos competen a nosotros o que son de otra índole, entonces se deriva..."

...En caso que la persona que consulta efectivamente necesite una asistencia jurídica o social, lo derivamos a los coordinadores de toma de casos, que son quienes escuchan más profundamente al consultante para evaluar el caso. Tratamos que los coordinadores de casos sean de los más expertos, los mejores abogados que tenemos, porque son los que hacen el diagnóstico del caso. La persona que viene es escuchada, evaluada y el coordinador hace la derivación correspondiente. Ellos son quienes tienen el panorama del día, las asignaciones que puedan hacer a las comisiones de turno, por

ejemplo, si viene una causa penal ve si tiene un cupo para comisiones del área penal y en ese caso, se asigna.. A veces tenemos que asignar mas de una consulta por día. Sabemos que lo ideal es una consulta por día pero a veces nos excede la demanda y hay que atenderla..."

El Centro posee además un sector administrativo, cuya encargada tiene asignada la tarea de organizar e implementar todo el seguimiento y control administrativo de la actividad profesional y pedagógica que allí se realiza. Ellos son quienes se ocupan de llevar el sistema de estadísticas **respecto al movimiento de las causas, de manejar los fondos de caja chica y de resolver problemas de infraestructura y mantenimiento.**

"... El sector administrativo es fundamental. Hay una persona que tiene el cargo por concurso y que se ocupa de la organización de toda la parte administrativa. Es abogada pero no siempre ha sido así. Está secundada por personal de planta de la Facultad y auxiliares que son alumnos-pasantes de la Facultad que colaboran con nosotros... Llevan toda la parte de estadística de ingreso de causas. Es muy complejo el trabajo administrativo financiero. Hay una caja chica que manejar y rendir a la Facultad, el tema de las computadoras, hay una persona de informática. Todo el control administrativo de los docentes, que implica llevar la asistencia de los docentes, el control de las carpetas, es infinita la tarea. La contestación de expedientes, recibimos oficios judiciales que hay que contestar, es muy, muy compleja la tarea. La parte edilicia, si pasa algo hay que ocuparse..."

El personal del Centro incluye además al personal de mantenimiento y limpieza, y a personal de seguridad contratado por la Facultad. Si bien tiempo atrás, la Facultad contrataba servicio privados de seguridad en la actualidad ésta misma contratación se realiza con Policía Federal.

"... De limpieza y mantenimiento hay dos personas y también contamos con la seguridad de la Policía Federal. Es un servicio necesario porque acá suceden situaciones que no desearíamos que sucedan pero a veces ocurren, por ejemplo, alguna persona que se violenta, o que viene armada... Policía cumple horario completo, son servicios adicionales que la Facultad contrata..."

La autoridad máxima del Centro es director del Departamento de Práctica Profesional, cuyas oficinas se encuentran en la Facultad. Quien está a cargo del funcionamiento en sede de toda la actividad es su vicedirectora. En sus palabras, la gestión pedagógica-profesional del Centro o Patrocinio, como suele llamárselo también, es muy complicada. No sólo por las tensiones que en algunas oportunidades plantea el desarrollo de la doble función profesional y pedagógica anteriormente señalada, sino también por la envergadura del trabajo que allí se realiza, la coexistencia de varias

sedes, la cantidad de comisiones en funcionamiento y por ende, el volumen de docentes, alumnos y causas en movimiento.

El esfuerzo de coordinación es importante y requiere de un continuo ajuste de pautas de trabajo que garanticen por un lado, calidad en el servicio que se presta a la comunidad y por otro, coherencia respecto al modelo de formación que se procura transmitir a los alumnos.

"... Al expandirnos en estas nuevas sedes, se incrementa mucho la actividad, tanto en lo que hace al servicio que prestamos como a la actividad docente y a la actividad de control también. Es muy compleja la gestión de todo. Por eso se ha tenido que nombrar a un coordinador de los centros externos porque era imposible estar controlando todo... porque los alumnos son de la Facultad, los docentes son de la Facultad, o sea que cualquier problema es de la Facultad. La gestión incluye tanto las cuestiones docentes como las directamente ligadas al servicio que prestamos. Sería ideal tener un coordinador general de todas las comisiones para ver el desarrollo de las causas, ver cómo se manejan los alumnos, si se cumple con sus clases de los días miércoles. Queremos que esto sea igual en todas las sedes, por eso necesitamos esa figura de coordinador general. Tenemos un coordinador para todas esas otras sedes, es una persona que circula por las otras sedes... pero no hay una coordinación general..."

... Con los coordinadores de turno tenemos una reunión cada tanto como para intercambiar información porque, a veces, hay que acordar criterios de atención y manejo de casos. Por ejemplo, ahora con lo de Cromañón, hubo que bajar una línea en el sentido de cual era la función de la facultad, qué era lo que estábamos haciendo. Nos reunimos con todos los coordinadores para que ellos a su vez lo conversaran con sus docentes... O determinadas causas que por ahí acá no las llevamos, por la temática, por lo complejo o que si las llevamos y entonces hay que trabajar criterios, por ejemplo esto se ve mucho con la parte penal, donde nuestros docentes están por ahí una semana entera abocados a los juicios orales. Tratar de tener estrategias comunes para determinadas causas..."

...Los acuerdos no sólo tienen que ver con criterios profesionales, porque no hay que olvidar que nosotros estamos formando alumnos y entonces hay determinadas cosas que hacen a la mala práctica de la profesión que nosotros no la podemos permitir nunca. Como por ejemplo, una vez un docente que le decía al consultante que saque la chapa de la casa para que no lo notifiquen. Ese tipo de práctica no se admite. Son faltas a la ética profesional que no se pueden tolerar. Esto también es parte de las líneas que se acuerdan ... Queremos que el alumno tenga un panorama de la práctica profesional que sea abarcativo para que pueda iniciar ese ejercicio profesional que es

muy difícil, inclusive para quienes tenemos muchos años en la profesión porque el derecho va cambiando y por supuesto, la cuestión ética, que hoy en día se advierte mucho más la necesidad de trabajar sobre esto...

... Creo que la mayoría de los docentes que están acá, están porque tienen una gran vocación, no sólo pedagógica sino también una gran vocación social... Me preocupa que el alumno llegue a captar esto, porque para mí éste es el espíritu de este Patrocinio, que no es sólo el beneficio propio de estar en un lugar como éste, que como yo siempre digo, ni en el mejor estudio de Bs.As. se ven las cosas que se ven acá. El ejercicio y la cintura que a uno como profesional le da estar acá, hay que aprovecharlo. Si bien el alumno lo tiene sólo un año, pero que pueda sacarle el jugo desde todo punto de vista. Que vean la proyección social de su trabajo, qué puedo hacer desde mi lugar para mejorar la situación que vivimos. Y que los docentes también lo vean aunque en general la mayoría lo toma así aunque a lo mejor uno se choca con gente que no tiene la misma escala de valores..."

Tal como lo señala su vicedirectora, la actual gestión ha procurado instalar, desde su asunción en el año 1998, varios cambios en el Patrocinio. El primero de ellos fue acondicionar el espacio físico de modo tal de hacerlo más funcional y agradable para todos. También se intentó regularizar la situación de los docentes, tanto en lo referido al llamado a concursos, como a cuestiones vinculadas al cumplimiento de los horarios de funcionamiento de las comisiones y la instalación de las "clases teóricas" de los días miércoles.

"... En este último tiempo, desde el 98, se intenta dar un giro a este Centro que empezó por la parte edilicia. Se hicieron arreglos en la estructura de paredes y aulas, dentro del espacio reducido que tenemos, porque en realidad estamos funcionando con un préstamo que nos hace la Corte desde hace más de 50 años, estamos limitados por este espacio..."

Nos sentamos a pensar qué queríamos cambiar y de a poco se fueron ordenando las cosas. Una de ellas fue la tarea docente, con referencia al cumplimiento de horarios de docentes. Eso era algo muy problemático porque, en algunos casos, se tomaba que si tengo clase a las 8 puedo entrar a las 9 porque total me quedo hasta las 11. Y eso no se puede hacer porque tenemos una organización horaria en la que un alumno se anota a las 8, otro a las 10... Las comisiones son en horario seguidos y hay que cumplir con los horarios. No podemos bajo ningún concepto alterar esto... Tratamos también de elevar la calidad académica de lo que se está ofreciendo a los alumnos. Se han generado concursos, para jefes de comisión, para coordinadores de turno. Se organizaron las clases de los días miércoles que si bien estaban en el plan de estudio desde 1985 se

cumplían muy poco o nada. Uno de los temas fue reflotar y poner en vigencia esa clase que estaba en estructura y no se cumplía. Esa clase de los miércoles, que es el día que no se atiende al público se usa para estudiar los casos y reforzar temas teóricos, o ver la práctica desde la teoría o lo que se necesite aclarar con los alumnos, que por la misma modalidad de trabajo que tenemos, a veces es imposible hacerlo en los horarios de las comisiones..."

Si bien en opinión de la vice directora del Centro se observa un reconocimiento importante respecto a los avances realizados en este último período, existen también asignaturas pendientes que al día de hoy son motivo de preocupación y trabajo. Entre ellas menciona a la capacitación docente - con especial referencia a la formación pedagógica de un cuadro de ayudantes que permita sostener el recambio de personas en este nivel- al acondicionamiento de aulas y al aprovisionamiento de recursos.

"... Un tema es la capacitación de los docentes. Para nosotros ha sido importantísimo cuando nuestros docentes se han incorporado a los cursos de carrera docente. Los coordinadores de turno deberían atender también cuestiones de orden pedagógico..."

También me preocupa mucho la falta de recursos, que hace que a veces no tengamos una calidad de trabajo adecuada. Recursos de todo tipo, recursos humanos y económicos. Acá las condiciones de trabajo son muy duras para nosotros y para los alumnos también. Por ejemplo, en verano con los calores que hemos tenido, era insufrible, gente que se descomponía del calor. Entonces éstas cosas no se ven, la Facultad nos envió un aire acondicionado pero ahora estamos en la etapa de solicitar que la Corte nos permita instalarlo porque como están sobrecargadas las líneas se puede poner..."

El esfuerzo que convoca el trabajo de directivos, coordinadores, docentes y alumnos del Patrocinio es mucho y en su conjunto, habla del espíritu que lo sostiene y justifica: el cuidado de una imagen institucional construida en estos años que, en el tiempo actual representa un punto de apoyo y sostén de las pequeñas y grandes batallas que entran en lo cotidiano.

"... Hemos luchado mucho en estos años por la imagen de este servicio. Y lo hemos logrado porque en estos años hemos empezado a ser reconocidos por nuestros pares, por colegas, por instituciones de afuera, por la difusión de nuestro trabajo en televisión o radio. Hemos participado como invitados en diferentes foros en representación de la Facultad, hemos sido visitados por gente del exterior, como por ejemplo el director de todos los consultorios jurídicos de Gran Bretaña, quien se asombró de ver cómo trabajábamos..."

... Hemos sido reconocidos por la misma Facultad, el hecho de pensar que el Patrocinio Jurídico es importante, porque en realidad es la imagen externa de la Facultad de Derecho. Se mejoraron las relaciones que tenemos permanentemente con la Facultad, el departamento de alumnos, el departamento de extensión., personal, secretaria académica, mantenimiento... Estamos en un lugar muy estratégico y entonces, somos conocidos, permanentemente estamos siendo convocados por jueces, o asesores de menores o por la defensoría del pueblo... Son relaciones interinstitucionales que tenemos permanentemente y que queremos profundizar. Ahora estamos encarando por ejemplo un proyecto en común con el Gobierno de la Ciudad. Estamos tratando de extender un poco el trabajo de investigación sobre el tema de violencia familiar y violencia de menores. Estamos armando un proyecto junto con la procuradora y sus colaboradores para poder desarrollar algo en conjunto, algo que les sirva a ellos y a nosotros...

... Creo que lo que mejor nos sale es el día a día, encontrar a una persona que por ahí viene a dar las gracias con una notita o una torta. Porque por ahí, en la comisión consiguieron que saliera tal expediente por el que tanto lucharon. Esos son los reconocimientos anónimos que no salen publicados pero que son las satisfacciones que tenemos y sé el esfuerzo que realizan la mayoría de los jefes de comisión de hacer un trabajo con esto. Es importante reconocerlo porque si no queda en la nada... Es un trabajo muy difícil de sostener en el tiempo porque implica un esfuerzo muy grande, y muy mal remunerado y no siempre reconocido... Veo que en el balance debe y del haber, en el haber compartimos el mismo espíritu desde muchos años. Habrá quien no, pero creo que la mayoría de la gente comparte este espíritu..."

Este es el escenario en el que transcurre la vida cotidiana de las comisiones elegidas como casos y que constituye el telón de fondo de los testimonios recogidos y de los sucesos e intercambios observados en el campo. Los relatos descriptivos que presentamos a continuación procuran mostrar aquellos rasgos que, a nuestro modo de ver, aparecieron como más significativos de los encuadres y dispositivos de formación propios de cada comisión.

Cabe aclarar que el orden en que se presentan los casos no responde en sentido estricto al orden mantenido en la entrada a campo. Por el contrario optamos por mantener una secuencia de presentación que respeta más bien una lógica ligada a la atribución de sentidos construidos en el análisis e interpretación del material de entrevista y observación.

A fin de introducir al lector en aquello que, a nuestro modo de ver, condensa el nudo central de la intencionalidad que sostiene al dispositivo de

formación de cada comisión, resolvimos nominar a cada caso con un título extraído de la expresión de sus mismos profesores.

Primer Caso: "La práctica, un cambio de mentalidad"

La comisión de prácticos y el profesor a cargo

La comisión a cargo del Dr. T.O funciona los días martes y viernes por la tarde en el aula 7. El espacio es bastante similar al resto de las aulas del Patrocinio. El mobiliario es sencillo, apenas cuenta con mesas y sillas que se distribuyen rodeando la pared y que suelen no alcanzar para la cantidad de alumnos inscriptos en la comisión.

En el frente del aula hay ventanas que permiten mantener una buena ventilación pero que no llegan a dar suficiente luz natural. En la pared que está frente a la puerta de entrada hay varios archiveros donde los alumnos guardan las carpetas de los consultantes alfabéticamente pero que tampoco son suficientes y que por lo tanto requiere que la documentación sea guardada en lo que suele denominarse el "cuartito del fondo"-lugar donde los alumnos guardan las cajas que contienen las carpetas de los casos que tienen en proceso-. Los archiveros están asignados a las comisiones que comparten el mismo aula. Tienen en su frente etiquetas que indican a qué comisión pertenece cada uno de ellos. Sólo pueden abrirse con la llave que los alumnos buscan y guardan en la oficina de administración. Las paredes del salón están pintadas de color natural, la pintura está en buen estado aunque denota ya el paso del tiempo. Sólo hay una pizarra de corcho que contiene un folleto informativo sobre un Congreso de Derecho Familiar y un calendario del mes en el que se van registrando las fechas de audiencias pero que pareciera ser de otra comisión.

A pesar del movimiento de gente que durante todo el día hay en el salón, el aula está impecable al momento de iniciar el práctico, la limpieza y el orden que allí se observa convocan a entrar rápidamente en tarea y en si mismo representa un gesto hacia quienes deben iniciar allí el trabajo del día.

La comisión está a cargo del Dr. T.O y de un grupo de cuatro ayudantes de edades que oscilan entre los 25 y 30 años y que acompañan la actividad dentro y fuera del práctico. El Dr. T.O ronda los 35 años de edad. Es egresado de la UBA y docente de práctica profesional desde hace más de cinco años. Desde el momento en que como estudiante pasó por la experiencia del práctico, nunca abandonó el Patrocinio. Se inició como "ayudante- alumno" en la comisión en la que cursó el práctico, al tiempo aceptó el cargo de ayudante ad honorem y lo mantuvo hasta que finalmente ganó concurso de oposición para acceder al cargo de Jefe de Comisión en el año 1999.(cargo asimilado a la categoría de JTP con dedicación simple).

En la actualidad se desempeña también como Jefe de Trabajos Prácticos en otra asignatura teórica de la carrera. En el campo profesional, trabaja en forma independiente en su propio estudio jurídico, especializándose sobretodo en el área civil y comercial.

Entre los hitos y circunstancias que a su modo de ver dejaron una impronta significativa en su modo actual de encarar la formación en el práctico, advierte algunas constantes que referenciaron su actuación como estudiante y que utiliza como criterios para justificar su vocación docente: el éxito académico, su notable capacidad de memoria y la disposición a ayudar /acompañar/enseñar a otros.

"...te cuento por qué decidí dedicarme a la docencia. Cuando iba a la primaria estudiaba y era buen alumno, siempre tuve mucha memoria. Mis compañeritos se copiaban siempre de mí, después fui a la secundaria y no llevaba carpetas con la memoria de lo que se veía en las clases me alcanzaba y mis compañeros también se copiaban de mí... en la Facultad de Derecho hice las materias... nunca me lleve ninguna materia, fui abanderado en la Facultad. Tarde un poco más de tiempo porque trabajaba pero nunca me llevé ninguna materia. Nunca tuve notas bajas, tengo diploma de honor. Toda la vida se sentaban al lado mío para preguntarme. Me juntaba con compañeros para explicarles.. Obviamente cuando me recibí quería seguir haciendo los mismo..."

De su paso por la carrera, guarda recuerdos de alta significación personal, especialmente en lo referido a algunos Profesores con quienes mantiene diferente grado de afinidad. La primera de estas evocaciones, trae a su memoria el recuerdo de uno de sus primeros docentes de la carrera. Figura a quien le atribuye un alto poder de seducción, un "efecto casi hipnótico", como resultado del impacto emocional que en él producía su comportamiento gestual (el gesto del habla, la expresión corporal) y su posicionamiento ético.

"... (profesores de la carrera que me marcaron...) un profesor de Derecho Civil, lo veía a él y aunque no supiera que era abogado, él era abogado. Lo escuchabas hablar y era algo como hipnótico. Uno no podía abstraerse de eso... tenía una seguridad en lo que decía! Podía estar diciendo cualquier pavada!!!! Y uno le creía!!!, la forma de comportarse, de caminar, era un Sr.!!!! Yo decía: yo quiero ser como él... y eso que era chiquito! Una especie de Dany De Vitto. Me quedó muy grabado, una de mis primeras materias. Todavía a veces hoy me lo cruzo, lo saludo. Siempre decía "esto no se hace, no sean delincuentes con matrícula, no se ensucien por esto..."... Ir a sobornar testigos, eso a mi no. No es mi forma de trabajar. Pero hay abogados que sí, lo hacen. Yo no, sabotear expedientes, no. Y este tipo era así, muy recto, muy derecho. Otra cosa que tenía era sentido

del humor, yo también lo tengo, no soy una persona malhumorada. Es más, hasta puedo llegar a hacer algún chiste en clase. Él tenía este buen sentido del humor, podía estar en la peor de las desgracias, y lo tomaba con una naturalidad!!!! Decía, no, no, el problema ya lo tenemos. Ahora busquemos la solución. No agrandemos el problema..."

Con menor carga emocional recuerda a quien fue su profesor en el práctico. Se trata en este caso de alguien con quien mantiene una relación de adhesión pero admitiendo también la diferencia. Los rasgos que, en el tiempo actual, hablan de una línea de continuidad con quien fue su formador tienen que ver básicamente con su firmeza, su idoneidad profesional, su nivel de competitividad y, en otro orden de cosas, el buen trato con sus ayudantes. Simultáneamente reconoce aspectos que son motivo de discriminación, particularmente en lo referido a las modalidades de relación profesor-alumno.

"... Tengo un buen recuerdo del práctico por lo que aprendí.... Me acuerdo de mi profesor de práctico, no trataba bien a los alumnos. Si alguien se equivocaba los trataba mal, si te equivocabas te decía "sos un boludo..." y eso no me parecía bien. Por supuesto que aprendí un montón de cosas en el práctico, pero gritarle al alumno no... yo no lo hago. Me acuerdo también que era tajante con los consultantes. Si le parecía que el consultante le estaba pidiendo cualquier cosa entonces le decía: no señor, éste caso no lo podemos patrocinar. Directamente. Su ruta. Delegaba muchísimo en sus ayudantes... delegaba muchísimo, muchísimo... Teníamos muy buen trato con sus ayudantes, muy bueno. Es más, yo quedé en esa comisión como ayudante. Tenía una ayudante sola... Salvo ese detalle de los gritos era muy buen abogado. De esos abogados que saben siempre lo que hacen y salen a ganar y ganan...."

Más allá de la carrera, evoca también como hito significativo el momento de iniciación en el ejercicio profesional. En este caso, la evocación se organiza en torno al papel que, en su trayectoria laboral jugó "la iniciativa" como recurso personal que le permitió resolver la distancia que suele presentarse entre "lo que se sabe- lo que se cree saber- lo que se debe saber".

"... me acuerdo que trabajé en una empresa naviera alemana. En ese momento era todavía estudiante de abogacía y al mismo tiempo, trabajaba ahí en la parte contable. Y me acuerdo que cuando entré no sé qué pregunta me hicieron y me puse a hacer las cosas solo. Y lo primero que me recalcaron fue que aún cuando no sabían si yo sabía o no, demostraba que tenía iniciativa y eso era para ellos muy importante, fundamental, que los empleados tengan iniciativa y esto yo también se los digo mucho a mis alumnos".

Sus concepciones sobre el Derecho y la abogacía, así como también las ideas que plantea respecto a la formación que brinda la Facultad y el sentido que atribuye al ciclo de práctica profesional muestran la existencia de un discurso coherente, claro, sin fisuras.

Al hablar del Derecho destaca su cualidad dinámica, cambiante, en continua recreación. Este rasgo de inacabamiento aparece asociado al hecho de ser una disciplina cuyo propio metier tiene que ver con resolver situaciones de conflicto que siempre están inmersas en procesos de cambio que son su propio contexto de producción.

"... todo lo que pasa en la sociedad se proyecta en el campo del Derecho porque son los conflictos de la sociedad los que en definitiva resolvemos los abogados... Y si hay conflictos laborales, es porque no hay trabajo, y si hay conflictos familiares posiblemente también sea porque la sociedad está mal, muy estresada por decirlo de alguna manera... Y bueno, somos nosotros los encargados de resolver esos conflictos.."

En correspondencia con esta visión del Derecho, la abogacía aparece como una actividad social sumamente compleja y cuyo significado personal no debiera estar asociado a ser un simple medio de subsistencia o una fuente de prestigio social. Desde una perspectiva eminentemente humanista, la abogacía implica para el Dr. T.O. una "opción de vida" y en este sentido compromete a quien la elige como profesión, en opciones éticas y valorativas que no deben ser desestimadas.

"...la abogacía para mi, la veo más allá que como una profesión. Coinciden algunos juristas en esto, ven a la abogacía no sólo como una profesión sino como una forma de vida. Ya no es sólo un trabajo. Es mucho más que un trabajo... El abogado trata de solucionar los conflictos a la gente... es importante que el abogado se actualice con la sociedad. .. (el abogado) tiene una matrícula y eso da poder... ese poder no puede ser mal usado... tiene que haber un ejercicio correcto de la profesión... La abogacía no es sólo una forma de ganar plata... tampoco un medio para tener status..."

Advierte claramente la tensión que en oportunidades produce mantener este tipo de posicionamiento ético en tiempos en que el nivel de competitividad es muy alto y los valores del mercado privilegian otras opciones. En su concepción, la "competitividad" como condición de empleabilidad, no debiera omitir el compromiso ético. Muy por el contrario, ser "competitivo" en el mercado, significa abogar por los derechos del cliente sin perder de vista los principios de ética profesional.

"... son muchos los abogados matriculados que hay acá... más de 50.000 ... Es un ámbito en que existe la competencia un abogado no puede ser quedado porque si no lo pasan por encima... tiene que ser

competitivo... Con más de 50.000 abogados... no es como en la selva que sobrevive el mas fuerte, acá sobrevive el que está actualizado..."

"...me gusta el abogado competitivo, el que sale a defender con la posición de ganar... pero hay que tener en cuenta siempre que el abogado defiende los derechos de su cliente pero no es su cómplice... está para defender sus derechos pero no para ser su cómplice..."

"... el abogado no es el gladiador que sale a buscar la cabeza del enemigo. .. el abogado trata de solucionar los conflictos de la gente y no por eso debe buscar la cabeza del enemigo. Antes era así, el ganar a toda costa, aún perjudicando los intereses de los mismos clientes..."

En buena medida "ser competitivo" va de la mano de la "idoneidad profesional", la constante actualización y la necesidad de buscar nuevas formas de organización del trabajo.

"... Creo que en la actualidad, los abogados dejaron de ser esos lobos solitarios que trabajaban por su cuenta y eran o se creían autosuficientes... esa mentalidad del abogado gladiador que sale a buscar la cabeza del enemigo, del abogado litigante, está cambiando...creo que es un cambio de mentalidad a nivel social..."

Con criterios que, en algún sentido, retoman el planteo realizado respecto al Derecho -como disciplina- y a la abogacía -como práctica profesional-, juzga a la formación que ofrece la Facultad de Derecho como muy positiva. Mantiene una mirada respetuosa de la institución universitaria y desde allí expresa una alta valoración hacia lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender.

"... en la actualidad, los abogados dejaron de ser esos lobos solitarios que trabajaban por su cuenta y eran o se creían autosuficientes. La Facultad enseña que eso tiene que cambiar, el abogado es alguien que tiene que interactuar con otros abogados y eso me parece muy positivo... Otra cosa que me parece positivo es que esa mentalidad (ligada a la representación que se tiene del abogado litigante) esta cambiando en la Facultad... Veo que se insertaron muchas materias de resolución de conflictos que tienden a evitar que se desarrolle esa mentalidad del litigante. Todo lo que tenga que ver con mediación, negociación... creo que es un cambio de mentalidad a nivel social. Hace unos años nadie se hubiera imaginado que la mediación hubiera tenido el éxito que tiene hoy en día. Por otro lado, la Facultad se preocupa mucho por enseñar a los alumnos que sean buenos abogados... transmite el modelo del abogado que tiene una función social, el abogado al servicio de la comunidad, no el modelo de abogado que sale a hacer plata.... Esto muchas veces se expresa en las juras, el modelo es el del abogado de la comunidad... En la jura cuando habla el decano, el vicedecano esto

es lo que aparece, la función social no lo económico ni mucho menos decir que ser abogado es tener un status.. no, no ese modelo, no.... También destaco que la Facultad se preocupa mucho por el plan de estudios, se modificó ahora. Se trata que el abogado esté mas actualizado. El práctico quedó igual, se incrementó la carga horaria de materias procesales, tienen más puntos. Es importante que el abogado evolucione con la sociedad, por ejemplo cursos sobre derecho informático. Hoy en día es necesario que se manejen idiomas y de profundizar materias que tenían carga reducida..”

Todo su planteo aparece sellado por un vínculo de pertenencia a la institución universitaria, consolidado en su propia trayectoria académica, situación que de hecho constituye un punto de anclaje importante a la hora de atribuir sentido al trabajo de formación que encara en el práctico. Consistentemente con el posicionamiento expresado respecto a los puntos anteriores, concibe al ciclo de práctica profesional como un espacio de formación estratégico en la transmisión de un “modelo” profesional cuyos rasgos centrales son la competitividad, el posicionamiento ético y la idoneidad en el ejercicio de la abogacía.

“... trato que sean competitivos, me gusta el abogado competitivo, el que sale a defender con la posición de ganar. Trato de inculcarles esa mentalidad, el abogado que sale a defender y a ganar... pero manteniendo siempre la ética. Constantemente les digo “este abogado está sancionado por el Tribunal de ética por hacer tal cosa, uds. no lo hagan nunca”. También les digo “acá el abogado ganó tal juicio, miren cómo utilizó sus conocimientos... ésa fue su arma, sus conocimientos... y su agilidad... Siempre les digo sean ágiles, un abogado tiene que ser ágil, no puede ser quedado porque si son quedados los van a pasar por encima... tampoco permitan ustedes que el consultante los influencie porque puede llevarlos a la ruina como abogados...”

El dispositivo de formación en la perspectiva del profesor

❖ Acerca de la intencionalidad y el contrato de formación que sella el vínculo con los alumnos

El Dr. T.O elige el término “formación” para nombrar el trabajo que hace en la comisión, entendiéndolo a su tarea básicamente como un trabajo de inculcación, de modelaje, cuya intencionalidad está ligada a lograr un “cambio de mentalidad” en los estudiantes.

"... la palabra que elegiría para caracterizar mi trabajo en el práctico es "formador" porque trato de formarlos como profesionales y como personas en relación con la profesión... trato de inculcarles conceptos, ideas para que adopten una conducta determinada. Se me ocurrió ahora esta palabra: formación..."

... quiero que durante el tiempo que dura mi materia, mis alumnos empiecen a sentirse abogados, que dejen de adoptar ese papel de alumno que adoptaron durante muchos años y empiecen a adoptar ese papel de abogado que van a asumir cuando terminen la carrera. Trato de cambiarle la mentalidad en ese sentido... y para eso, los trato y los hago participar no como alumnos sino casi como colegas..."

A fin de lograr este cambio de mentalidad el Dr. T.Ö. se propone a sus alumnos básicamente como "guía", "orientador", "conductor".

"... Para mí, ésa es mi función: trato de guiarlos para que puedan transitar este cambio de "alumno a abogado". Este traspaso de tomar la actitud de abogado, es un cambio muy complicado. Eso de decir "no, ya no estoy estudiando para rendir un examen, estoy leyendo para defender los derechos de una persona", "no me estoy comportando como un alumno, tengo una responsabilidad que es la de hacer una demanda de alimentos, o contestar una demanda ejecutiva". Es un cambio importantísimo, un cambio que requiere guía... No es tanto la guía en cuanto al estudio, eso ya lo saben hacer, es la guía sobre cómo tienen que usar lo que saben y para qué lo tienen que usar, porque estudiar uno estudia como quiere..."

Desde esta definición de su trabajo como formador, establece los términos del contrato de formación que sella el vínculo con sus alumnos. Se trata de un contrato de partes que involucra a todos y que opera como un marco de acuerdos recíprocos respecto a las garantías y obligaciones que supone "pertenecer" / "ser parte" de su comisión.

En principio, este contrato encierra una promesa de alto contenido emocional y que está fuertemente ligada al impacto formativo que la experiencia augura dejar en sus alumnos. Promesa que supone el ofrecimiento de algo que se sabe valioso para los alumnos, y que al mismo tiempo, opera el "anuncio" de algo que va a ocurrir/les en la medida en que respondan al nivel de compromiso y exigencia que plantea ser alumno de la comisión.

En palabras del Dr. T.O. esta promesa está directamente ligada a los aprendizajes que los estudiantes tienen oportunidad de hacer en el práctico y que se consideran centrales a la hora de iniciar el ejercicio profesional. Si hay algo que todos saben y que circula de "su" comisión es que los alumnos "aprenden si o si".

"... Me da cierto orgullo decir que en mi comisión no tienen alternativa, aprenden sí o sí. El otro día fui a la facultad a la mesa de agrupaciones políticas. Me hice pasar por un alumno y les pregunté si tenían alguna comisión para recomendarme, pregunté por mi comisión y me dijeron: mirá el tipo exige, pero con él aprendés sí o sí... ésta es la imagen que hay de mi comisión y creo que los alumnos lo saben cuando se anotan..."

Ahora bien, estos aprendizajes incluyen un abanico muy diversificado de saberes y competencias profesionales que en última instancia, y desde una mirada externa, pueden ser entendidos como referenciales que definen la profesionalidad del abogado, o en otros términos, como los componentes identitarios movilizados en el trabajo y las situaciones que todo abogado debe enfrentar en el ejercicio de la profesión.

Entre tales saberes y competencias, el Dr.T.O destaca:

Saberes y competencias ligadas al manejo y atención de los consultantes. Destaca la importancia de que los alumnos logren entablar con el consultante una relación humana que les permita "meterse de lleno" en la realidad que ellos viven, para desde allí "consustanciarse" con la índole del conflicto jurídico que plantean.

"...Trato de meterlos en la realidad del consultante, que estén consustanciados con ese problema que les trae el consultante, con ese conflicto, que puede ser por ejemplo un problema de alimentos y entonces es importante que se hagan responsables de que el hijo de esa señora reciba la cuota alimentaria... Después van a buscar el derecho y ahí empiezan a tener esta mentalidad de abogado. Entonces, primero, lo importante es que se consustancien con el conflicto y después, que salgan a buscar las soluciones del derecho. Ahí la relación ya no es alumno libro, sino alumno, conflicto, libro y ahí está, cambió el circuito..."

Por otro lado, advierte también la necesidad de que los alumnos aprendan a poner límites a los consultantes, sobretudo en aquellas situaciones en que, por razones de diferente índole, la asimetría con que describe la relación del abogado con su cliente puede verse afectada.

"...Tienen que aprender a manejar a algunos consultantes. Yo les digo que no sean quedados porque si no los van a pasar por encima. Si un consultante en el Patrocinio los increpa... les digo, ustedes son los abogados, no pueden permitir eso. Si un médico no acepta que su paciente le diga qué tiene que hacer, ustedes tampoco. Nunca permitan que el consultante los influencie. Les digo a los alumnos: ustedes ya son abogados. Le tienen que decir al consultante: usted no me tiene que decir lo que tengo que hacer... es importante

escuchar al consultante porque por ahí aporta una idea interesante pero ojo, que también los pueden llevar a la ruina como abogados..."

Saberes y competencias ligadas al trabajo sobre la definición de la estrategia procesal. Este es uno de los aprendizajes más significativos para el Dr.T.O y al cual intenta dar bastante centralidad durante el desarrollo de sus clases. En su opinión, trabajar la estrategia procesal es como jugar al "ajedrez": si se mueven mal las piezas se corre el riesgo de perder el juego. El estudio a fondo del caso, tanto en sus aspectos fácticos como en el plexo de normas que permiten encuadrarlo jurídicamente constituyen las claves que permiten definir una buena estrategia. De ahí que en su Comisión nunca se toma una decisión, ni se avanza sobre un asesoramiento definitivo, en el mismo momento de la consulta (a excepción por supuesto de situaciones que requieren una intervención profesional muy rápida).

"... la estrategia procesal sí, eso sí es importante. Buscar un modelo de escrito es fácil, lo difícil es lo otro. Porque dentro del ajedrez procesal, les digo: si ustedes mueven mal las piezas se los van a comer. Les van a terminar ganando el juicio... Por eso, nunca se toma una decisión en el mismo momento de la consulta, salvo que sea una demanda con vencimiento. Los casos son para estudiar. No se brinda una decisión definitiva, un primer asesoramiento sí. El caso es para analizar... El trabajo sobre la estrategia procesal es central, yo le dedico tiempo. Les enseño, todo lo que hay que tener en cuenta cuando uno evalúa qué estrategia seguir, la perspectiva del juez, las leyes, la jurisprudencia, quien es el adversario... Si estoy litigando contra la Municipalidad de Lomas de Zamora obviamente estoy litigando contra un gran adversario... Hay que tener en cuenta todo..."

Hacer que los alumnos estudien el caso significa hacer todo el trabajo de análisis y construcción de pruebas por un lado, y por otro lado, supone también investigar el marco normativo que permitirá encuadrar jurídicamente el caso (es decir buscar y definir cuál va a ser el marco legal que fundamente la estrategia procesal). De ahí que para el Dr. T.O. el trabajo con la teoría, en este caso las fuentes del derecho, es fundamental. En este punto, rechaza de plano el valor del aprendizaje memorístico de la norma, los códigos, la jurisprudencia y en su lugar, propone un vínculo activo de búsqueda e investigación.

"... Les digo: el buen abogado no es el que sabe el artículo de memoria sino el que sabe ir a buscar el artículo. No quiero artículos de memoria, se los digo. Les enseño metodología... Por ejemplo, les digo. A ver, cuando ustedes van a buscar jurisprudencia de qué estamos hablando? De alimentos... y de qué estamos hablando

cuando hablamos de alimentos? De cómo establecer ingresos alimentarios. Y entonces, cuál es el meollo? Y... buscar la forma de acreditar ingreso alimentario. Entonces ahí vemos, cómo los buscan, dónde lo buscan... por dónde empezar... Ellos hacen la investigación... Les sugiero que primero busquen en libros específicos y después vayan a lo general. En vez de buscar en un código comentado, que vayan directamente a la materia específica. Les voy recomendando bibliografía para que se vayan armando su biblioteca... Cuando aparece un caso, se trae acá jurisprudencia y se analiza. Ellos vienen por ejemplo y me dicen: Mire Dr. salió este fallo de la corte. Por ahí, hicimos una contestación de una demanda y obviamente hay que estudiar. Siempre les digo desde que eligieron la abogacía, nunca van a parar de estudiar..."

Saberes y competencias ligados a la elaboración de diferentes tipos de escritos. Aún cuando estos aprendizajes parecieran ser de menor importancia, no lo son tanto a la hora de pensarlos en la clave que propone el Dr. T.O. Desde su punto de vista, los escritos son la "carta de presentación" del abogado. En su redacción y estilo se muestra no sólo lo que el abogado "es" sino también lo que "quiere parecer" frente a los otros abogados y al mismo Juez. De ahí el peso que, en su trabajo con los alumnos, le asigna a la corrección de escritos por ellos realizados.

"... los escritos son super, super, supervisados, hasta en las comas... todo un estilo. Yo les digo, el escrito es la presentación del abogado. A través del escrito el Juzgado se imagina cómo es el abogado. Yo les recalco también la cuestión de la presentación, si presento todo un mamarracho, todo comprimido para no gastar hojas, no... eso no..."

Pero no sólo de estilo se trata. Aprender a elaborar buenos escritos supone atender no sólo cuestiones de forma sino también de fondo. En este punto - directamente ligado al contenido y estructura que debe respetarse a la hora de elaborar diferentes escritos- el Dr. T.O. acepta que sus alumnos trabajen con buenos "modelos" pero insiste en el riesgo que supone habituarse a este modo de operar, enfatizando en este sentido la importancia de no acostumbrarse al "corte" "recorte" y "pegue".

"... les digo, no se acostumbren al corto y pego, a tener siempre el mismo escrito porque eso hace que se achanchen y lo único que van a saber hacer en su vida es cortar y pegar. ¿Tienen un modelo? Perfecto... busquen modelos en libros específicos de derecho y vayan también a los escritos de la contraparte, porque por ahí me llega un caso de daños, una demanda hecho por un equipo de 20 abogados y es una excelente demanda. La verdad es que hay estudios que hacen unos escritos fabulosos..., y está bien tenerlos presente...para tomarlos como modelo..."

Saberes y competencias ligadas al seguimiento y manejo de expedientes. El trabajo de "procuración" es también un aprendizaje clave en el práctico. No sólo porque en muchas oportunidades, de esta habilidad depende que las causas se muevan, sino también porque el seguimiento de las causas garantiza el control y vigilancia sobre el cumplimiento de los plazos.

"... Yo les enseño cómo tienen que hacer el seguimiento de los casos. Si es un caso de divorcio de mutuo consentimiento no hay que ir todos los días a verlo, porque es un tipo de caso, donde nadie me va a meter un escrito o decretar una caducidad. Es un caso que se lleva sólo. Pero si se trata de un daños y perjuicios sí, ellos saben que cualquier martes o viernes puede haber una novedad, y entonces no pueden dejar de ir a ver en qué está el trámite ..."

Saberes y competencias vinculados al manejo de audiencias. Recalca en este punto tanto aprendizajes ligados a la internalización de gestos y actitudes a adoptar en la situación de audiencias (incluyendo allí aprendizajes sobre el modo en que hay que vestirse, las formas de modulación de la voz, la ubicación en el espacio como modo de entablar cierta distancia relacional, etc.) como a aprendizajes de orden instrumental ligados al manejo del interrogatorio.

"... El tema de las audiencias es muy trabajado. Yo les digo. Si ustedes se paran y dicen "esto no puede ser así" (en tono débil) o se paran y dicen "esto no puede ser así" (levanta el tono de voz), no es lo mismo. Cuando van a una audiencia tienen que saber dónde ubicarse, si me conviene o no estar cerca del juez... depende eso de quien es el juez... les digo a los chicos: tengan en cuenta al juez que tienen delante, porque obviamente si sabés cuál es la postura del juez (por ejemplo, si es un antiodivorcista) ya sabés lo que va a decir... les digo, cuiden la actitud corporal, no sean chantas... No asuman la pose de esos abogados chantas que entran así, con la palmadita en la espalda y te dicen ¿qué haces ché?. No... el perfil de abogado chanta no... el que está a los besos y a los abrazos con todos, no, ese no. Ustedes son abogados... traten de parecer abogados..."

Hasta aquí, los aprendizajes que forman parte del ofrecimiento que el Dr. T.O hace a sus alumnos como promesa de iniciación al mundo profesional. Queda claro que, ofrecer a los alumnos estos aprendizajes supone una alta dosis de responsabilidad social, dado que tal como lo señalamos anteriormente, para el Dr. T.O, el Derecho debe ser ejercido para "hacer el bien".

En esta línea de argumentación, el aprendizaje profesional se configura en sí mismo como fuente de poder social, un poder que puede ser bien o mal ejercido. Su responsabilidad como docente es inculcar a sus alumnos este principio, llevarlos por el "buen camino", evitar que usen las "armas" de la profesión en sentido contrario a la idea de "equidad", "justicia".

"... nuestra responsabilidad en el práctico es muy importante porque nuestros alumnos van a tener una matrícula y eso da poder. Ese poder no puede ser mal usado, tiene que haber un ejercicio correcto de la profesión... Siempre digo, que en el práctico me veo como un elefante que guío una manada, la puedo guiar al precipicio, es decir hacer que mis alumnos lleguen a ser malos abogados o puedo llevarlos por un buen camino. Yo les digo, no tienen que usar ese peso, esa grandeza que tienen los elefantes para aplastar a los más pequeños, la fuerza no se usa para eso. En todo caso, se usa para defender a otros, pero no para aplastar a nadie. Uno está todo el tiempo pensando que los tiene que guiar para que usen la abogacía para algo bueno... Trato de inculcarles conceptos, ideas, para que adopten una conducta determinada como profesionales y como personas..."

La promesa de este repertorio de aprendizajes supone como contrapartida el cumplimiento de una serie de exigencias que definen el marco de obligaciones y compromisos que colectivamente se asumen en su Comisión. En la perspectiva del Dr. T.O. ésta es la clave que dinamiza el proceso de formación en la práctica. Porque en última instancia el compromiso en la acción se justifica en la presencia de los consultantes, esos "terceros" que acuden en busca de asesoramiento jurídico, planteando situaciones de vida que en muchas ocasiones dan cuenta de condiciones extremas de vulnerabilidad social. Los consultantes son quienes motorizan la acción y constituye la principal fuente de legitimación del esfuerzo que supone cumplir con las exigencias que se plantean en la Comisión. La "apuesta común" que entrama el vínculo docente-alumno se enlaza con esta intención de alto contenido social.

"... en el práctico tenés un factor externo que son esas personas que vienen a pedir ayuda al Patrocinio, y entre todos tratamos de hacer algo en común. Acá hay una apuesta en común entre el profesor y los alumnos para dar un servicio a un tercero. Y es ésta apuesta en común lo que no tenés en la Facultad. Allí no hay un trabajo conjunto para lograr un objetivo. Está el trabajo del profesor para lograr que sus alumnos aprendan pero no hay un esfuerzo mancomunado para lograr algo para un tercero que viene a pedirte ayuda, a veces con situaciones tremendas... Y entonces sale bien. Obviamente esto significa que tenemos que dar muchas horas nuestras personales, muchísimas horas. Obviamente estas 4 horas no alcanzan. Yo he

trabajado fines de semana, viernes, sábado, domingo. Y los alumnos también, ése es el compromiso... pero lo hago con gusto. Mi novia me dice. No lo puedo creer! Pero bueno, ésto es lo que hace que las cosas salgan bien desde el punto de vista profesional..."

❖ **Acerca de las actividades realizadas por los alumnos**

Las tareas y actividades que el Dr. T.O encarga a sus alumnos son el principal organizador de la experiencia y su realización es efectivamente la mediación privilegiada para transitar este tiempo de pasaje identitario que el Dr. T.O les propone.

En su perspectiva, la clave del práctico es lograr protagonismo en los alumnos, colocarlos en situación de abogados, estimular el desarrollo de la iniciativa para hacer frente a las situaciones inéditas que deben enfrentar en la realidad del ejercicio profesional, promover el compromiso con la acción en todos aquellos aspectos que se consideren apropiados al nivel de desempeño atribuido a los estudiantes.

"...Yo los hago participar. Esto no es una materia teórica donde uno da un concepto, después lo aprenden de memoria y después lo dan en un parcial. Les digo ¡¡¡sientanse abogados!!!! actúen como si fueran ustedes mismos los abogados... Y entonces, ellos participan porque con mi afluencia sienten que ahí está lo que ellos hicieron... Es lo que más les gusta... eso de sentirse ya en el papel de abogados, que venga el consultante y les diga y les cuenten el problema que tienen. Ahí están haciendo el traspaso, en el momento que le dicen al consultante: bueno, quédese tranquilo, acá le estamos elaborando el escrito. Se ponen todos en el personaje, eso es lo que los hace pasar de alumnos a abogados. Porque de teoría a teoría no hay traspaso, pero cuando ellos se sienten abogados sí. Los ves cuando le dicen al consultante: " mire, estuvimos viendo su caso con el Dr., usted quédese tranquilo, deme su TE y empiezan a tomar parsimoniosamente nota" (con el gesto de un abogado)... creo que es lo que más les gusta, asumen un rol protagónico que creo pasan los años y nó lo olvidan..."

En todos los casos, este compromiso con la acción inmediata en el entorno real de actuación profesional se realiza en el marco de una situación sumamente asistida y cuidada por parte del profesor. En este sentido, así como el protagonismo supone cierta dosis de autonomía, ésta se desarrolla en condiciones de mucho cuidado, protección y vigilancia. Tal como lo señala en la entrevista, la "mirada", el "ojo observador" del profesor está siempre presente acompañando la acción de los estudiantes, bajo el supuesto de garantizar de este modo márgenes de seguridad para la realización de las tareas.

"...Las tareas desarrolladas por los alumnos son muy variadas e incluyen la atención de los consultantes (no el asesoramiento), el estudio de las causas para definir la estrategia procesal, la elaboración de escritos, el trabajo de procuración, la preparación de audiencias. Hago que discutan la estrategia procesal, que atiendan al consultante como si fueran ellos mismos los abogados, siempre bajo mi ojo observador. Ellos van a confeccionar los escritos, yo los voy a corregir todo lo que sea necesario. Ellos van a proponer qué es lo que se va a hacer, después yo diré si estoy de acuerdo o no, si sirve o no, pero quiero que nazca de ellos, que vayan armando desde adentro la estrategia que se va a desarrollar en el proceso después. Yo diré si estoy de acuerdo o no... pero lo importante es que la primer idea nazca de ellos... Lo mismo en las audiencias... me gusta que participen como abogados... (les digo) siéntanse abogados, actúen como si fueran ustedes mismos los abogados... Su profesor les va a colocar la firma, pero el resto de las cosas las van a hacer ellos, bajo mi guía... pero ellos..." (Sic)

Tomar la "iniciativa" es lo que permite salir de los atolladeros que se producen en la brecha experimentada entre lo que "no se sabe" y lo que se "requeriría saber". En un sentido u otro, la amalgama de elementos tales como el "protagonismo", la "vigilancia", la "iniciativa" y el "control" pareciera ser pieza maestra de la estrategia que el profesor despliega como formador.

"...muchas veces ellos no saben cómo tienen que hacer, pero tienen la iniciativa y con eso se llega lejos. Yo les digo: tengan iniciativa... No tengan miedo. Conmigo tienen la posibilidad de expresarse con total libertad... Ellos me dicen : "mire Dr. se puede hacer de esta forma..." y si la idea es buena, puede ser aceptada. Por ejemplo te dicen: "podemos manejar este caso de este modo". Se discute la idea... muchas veces yo escucho la propuesta de ellos como si fuera solamente de ellos y por ahí es algo que ya pensé previamente, pero deajo que piensen que fue idea de ellos..."

❖ **Acerca de los criterios de organización de la actividad de los alumnos**

Tal como se deja entrever en la entrevista, el Dr. T.O pone especial atención en mantener una organización del trabajo que permita controlar la situación. En ese sentido, las pautas y procedimientos de organización del trabajo de alumnos y ayudantes cumplen un lugar central en el dispositivo. Es justamente aquello que permite prevenir errores de los alumnos que redundarían en perjuicio para los consultantes y para el mismo profesor. En

la organización se apoya la posibilidad de que las cosas salgan dentro del orden previsto.

En su argumentación queda claro que aún cuando se admita la importancia de dar protagonismo a los alumnos, la responsabilidad final sobre el servicio profesional que se presta recae en su figura como jefe de comisión. El "error" del alumno es una de las principales fuentes de amenaza para el profesor, convirtiéndose de este modo en uno de los principales riesgos a controlar. Esta vivencia de riesgo posiblemente se amplifique en proporción directa a la cantidad de alumnos y el volumen de causas en movimiento, dado que de hecho ambos factores incrementan la probabilidad de que algo se pase por alto. De ahí la necesidad de apoyarse en mecanismos de regulación y control de la actividad que permitan mantener aceptada el funcionamiento de la comisión.

"... trato de estar en todo porque aquí el error de ellos me repercute a mi. Ellos hacen mal los escritos pero el que firma soy yo y la responsabilidad es tanto para la Facultad como para mi. El Colegio de abogados me puede sancionar por falta de ética..."

El control de posibles faltas o errores de gravedad - como por ejemplo son el vencimiento de plazos judiciales- constituye en este sentido una de las mayores preocupaciones del profesor. Con mucha claridad y firmeza, el profesor define en la entrevista su lugar en la comisión como centro de regulación de la actividad. El es quien estipula los criterios de organización del trabajo, quien da las pautas, quien coordina la comisión en su conjunto, quien dice lo que se debe hacer, quien centraliza información sobre alumnos, ayudantes y causas, etc.

"... yo soy el que da las pautas, el que organizo el curso, el que dice "se va a hacer tal cosa" o se va a dar tal tema, yo voy a decidir qué hacer, soy el que dice. Esto se va hacer de tal forma..."

Desde este lugar central de coordinación, define criterios sobre la distribución de responsabilidades entre los equipos, organiza un sistema de acompañamiento de los alumnos, define circuitos de comunicación y control del estado procesal de las causas.

En cuanto a la distribución de responsabilidades entre los equipos insiste en que la responsabilidad sobre las causas no es individual sino colectiva. Es el equipo quien toma a su cargo el caso, todos deben asumir la responsabilidad sobre el error propio y el de los mismos compañeros, hasta el punto de desaprobare el práctico y tener que recursarlo. Los alumnos saben que éste es un criterio de peso que en alguna medida opera como imperativo para el funcionamiento de los grupos de trabajo.

"... yo los fuerzo a que trabajen en forma conjunta... les digo aquí el trabajo es en forma conjunta, las responsabilidades no son

individuales. Si el escrito no se presentó no es culpa sólo del que lo tenía que hacer, es culpa de las 5 personas que forman el grupo. Y ellos te dicen: pero ud. no puede desaprobarnos a los 5". Y yo les respondo con toda firmeza que sí, que los puedo desaprobarnos porque la responsabilidad es del equipo y esto es algo que ellos saben desde el primer momento".

La distribución de casos entre los equipos se realiza según un procedimiento estandarizado e incorporado como pauta en la comisión. Los criterios incorporados en este procedimiento son: por un lado, el nivel de dificultad que el caso o la tarea a asignar plantea (teniendo en cuenta la capacidad que XX atribuye al equipo) y por otro lado, la equidad en la carga de trabajo que tiene cada equipo (teniendo en cuenta la cantidad de causas que lleva cada grupo-).

"...les voy dando distintos tipos de tareas, les voy organizando la tarea que les doy. Si veo que un grupo está muy flojo no le voy a dar una tarea demasiado complicada, porque por más que haya alumnos que tengan experiencia, el grupo es muy flojo. Regulo la complejidad del caso porque tampoco quiero comprometer al consultante en cuanto a que el equipo haga mal el trabajo, y yo no tenga tiempo de corregir y perdamos el juicio... Por ejemplo, si un grupo está muy flojo, no les doy un daños y perjuicios, todavía no está preparado para recibirlo. Le doy un divorcio... Si tengo un equipo que se maneja bien, que es dinámico, tienen tiempo, hacen procuración todos los días, a este equipo sí les puedo dar tareas más complejas, o sea que miro la capacidad del grupo. Y si no hay ningún equipo que esté capacitado para hacer una tarea determinada, la asumo yo personalmente, ni siquiera los ayudantes. Si la complejidad es muy alta, la hago yo..."

"... También trato de ser equitativo respecto a la carga de trabajo de los equipos. Para asignar los casos el criterio es así, tenemos 6 grupos y los voy asignando. En una clase le toca al grupo 1, después al 2 y así sucesivamente. Así, todos los grupos tienen la misma cantidad de casos..."

❖ **Acerca de las modalidades de acompañamiento a los estudiantes**

Tal como lo venimos señalando, existe en el Dr. T.O una clara idea del lugar que le corresponde en tanto líder que acompaña, guía, orienta y organiza el trabajo de la comisión en su conjunto. En ningún momento se le escapa que los aprendizajes que propone a sus alumnos son complejos y que para poder encararlos se requiere de la continua presencia de una mirada experta que de seguridad y garantice cumplimiento de la función que le es encomendada.

Su discurso es muy claro al respecto y su posición expresa coherencia en cuanto al lugar en el que se ubica a sí mismo y en el que ubica a los estudiantes. En el marco de este planteo, garantiza una red de acompañamiento que brinde a sus alumnos suficiente apoyo para el desarrollo de la tarea y que se organiza en torno a un claro respeto por la jerarquía. ✓

Desde este principio, el primer eslabón de la cadena son los mismos compañeros de equipo. El Dr. T.O asigna a los pares más experimentados una importante función de apuntalamiento, sobretodo en relación a quienes recién se incorporan al práctico y que por lo tanto necesitan de alguien que facilite la inmersión en el campo.

"... trato de que los grupos sean más o menos parejos para que se puedan ayudar entre sí. El tema es que el alumno que no sabe nada, que recién llega, pueda acudir a su compañero. Cuando no me encuentro presente, él va a ser de alguna forma su guía. Esto funciona bien porque la persona que tiene mayor experiencia asume naturalmente el papel de jefe del grupo, en forma innata. No porque yo lo decida sino porque el grupo lo decide. Es a él a quien van a acudir para decirle: mira, el Dr. dijo tal cosa..." X

" Los nuevos aprenden al principio en función de lo que hacen los viejos. Un alumno nuevo no va a hacer un escrito porque no sabe hacerlo... los alumnos viejos son los que van a confeccionar los escritos con el ayudante. El alumno viejo le va a enseñar al nuevo, cuando sepa hacerlo él ya va a ser un alumno viejo..."

El segundo eslabón de la cadena de acompañamiento son los ayudantes. A ellos les atribuye la función de coordinar y supervisar el trabajo de los equipos. Los ayudantes son para el profesor, imprescindibles, sus principales colaboradores, razón por la cual la elección de los mismos es también objeto de cuidado y preocupación. No cualquier postulante accede a ser un ayudante de la Comisión. Entre los criterios de selección utilizados figuran el hecho de haber sido ex alumnos de la comisión, haber dado muestras de idoneidad profesional -y no sólo de voluntad- y ser capaces de demostrar experiencia en el trabajo en grupos. En otras palabras, los ayudantes deben ser colegas merecedores de confianza en tanto en ellos se delega parte central de la tarea de seguimiento de los grupos.

".. a los ayudantes los elijo yo. Son exalumnos, no son terceros que no tienen vinculación con la comisión. Los elijo por capacidad, el criterio es que hayan tenido buen desempeño en el curso. Con la intención no alcanza y la voluntad no alcanza. Ni hablar de lo que vienen porque ser ayudantes les da "chapa"...Mis ayudantes tienen experiencia en el trabajo en grupos..."

Los ayudantes son quienes atiendan las dudas de los alumnos. En ellos recae la corrección de escritos y el seguimiento de los grupos aún cuando la "palabra final" es siempre un atributo que el Dr. T.O se reserva como jefe de comisión. También se les solicita que acompañen a los estudiantes en la preparación de las instancias de evaluación previstas en la cursada como modo de garantizar que todos cuenten con los recursos necesarios para aprobar.

"... me son imprescindibles los ayudantes. Yo puedo tener contacto con 30 alumnos, pero obviamente el contacto que tengo es genérico. Los ayudantes tienen un contacto más específico, conocen la situación de cada alumno, ellos son los que me indican qué persona está floja, si tiene problemas de aprendizaje. Me lo transmiten a mí y resolvemos qué hacemos con ese alumno, si le damos una tarea específica, si lo hacemos participar más, si lo vemos flojo para el examen. Ahí sí o sí, mis ayudantes son imprescindibles, ellos conocen una realidad que yo la veo en forma global... Ellos son quienes chequean los escritos que traen los alumnos, miran las carpetas, se fijan si hicieron la procuración, ven en qué estado se encuentran los expedientes, si hay que presentar algún escrito, si hablaron con el consultante, van chequeando el seguimiento del caso..."

Seguendo el principio jerárquico que rige en la comisión, el último eslabón de la cadena es el mismo profesor, como responsable máximo del servicio profesional que se presta en la comisión. En su condición de tal asume personalmente el asesoramiento jurídico de los casos que demandan intervención inmediata, toma a su cargo las causas de mayor complejidad, atiende aquellas consultas de los equipos que no pudieron ser evacuadas por los ayudantes.

"... Los días miércoles siempre se evacúan conmigo consultas de los casos que se vieron en la semana. Es en el tiempo de las teóricas donde se puede dar esto, porque los martes y viernes el ritmo es imposible... También es cierto que mi tarea no está limitada a los martes, miércoles y viernes. Por ahí, mañana sábado voy a estar llamando a un grupo para ponerme de acuerdo con ellos para construir una contestación a una demanda, y posiblemente el domingo me tenga que encontrar con ellos... O sea trabajé, sábado y domingo... A veces el tiempo de las causas es tan apremiante que no te permite que ellos lo hagan y después uno lo corrige. Ahí, no. Lo asumo directamente yo. Ahí no predomina el papel de profesor, ahí predomina el papel de abogado..."

Dado que la red de acompañamiento ofrecida en la comisión se monta en el trabajo de los grupos, se encuentra a su vez sostenida en circuitos paralelos de comunicación que garantizan la correcta circulación de la información entre quienes comparten el trabajo: los alumnos entre sí, los

alumnos y los ayudantes, los ayudantes y el profesor, los alumnos y el profesor. En todos los casos, y aún cuando el principio de jerarquía está presente en la trama vincular de la comisión, el trato entre unos y otros pareciera promover cierta horizontalidad.

"... con mis ayudantes nos reunimos en un café cada 15, 20 días. Nos juntamos y hablamos del funcionamiento de los grupos... es necesaria esta reunión para estar al tanto de cómo funcionan los grupos... Al mismo tiempo, cada tanto les pregunto a los alumnos y a puertas cerradas, cómo se sienten con el ayudante, cuáles son los inconvenientes que tienen. Eso es algo entre los alumnos y yo... Les pregunto si se sienten presionados, si tuvieran la posibilidad de cambiar de ayudante con quién cambiarían. Les digo: lo que ustedes me cuenten yo no se los voy a transmitir a ningún ayudante... y ellos te dicen.... Por otro lado, cualquier inconveniente que tienen mis alumnos, se lo transmiten al ayudante y el ayudante me lo transmite a mí. Puede ser desde una duda por ejemplo sobre cómo hacer un escrito hasta un problema personal... ellos hacen de nexo entre mis alumnos y yo..."

❖ **Acerca de los mecanismos de control y evaluación empleados en la comisión**

En correspondencia con el cuidado puesto en los sistemas de acompañamiento y comunicación, el profesor atiende también, y muy especialmente, la implementación de procedimientos que permiten hacer un estricto seguimiento y control sobre el estado de las causas. A tal efecto, exige a sus alumnos la presentación de informes mensuales, elaborados y firmados por todos los miembros del grupo, la confección de carpetas de expedientes que contienen el conjunto de escritos y documentación correspondiente a cada caso, el completamiento de hojas de ruta que indican el movimiento de las causas. A su vez, la revisión y control de toda esta documentación respaldatoria del estado de las causas está a cargo del equipo de ayudantes y en ocasiones, del mismo profesor.

"... Hay un estricto control de las causas. No podría ser de otro modo con la cantidad de casos que tenemos. Los alumnos presentan informes mensuales que son grupales con los movimientos de expedientes, los casos que están paralizados, los casos que hay que darle de baja. Son informes de grupo y lo firman todos los integrantes de grupo. Lo lee el ayudante del grupo y después me lo pasa... También llevan las carpetas de expedientes por duplicado, la carpeta que llevan ellos tiene una hoja de ruta que me permite fijarme el movimiento de expedientes. Yo les pido la hoja de ruta y me fijo, y ahí dice por ejemplo, tal día fui y no estaba en letra. Y si no, voy a verlo yo y veo si hubo movimiento. Muchas veces voy yo para chequear que lo que ellos me dicen sea cierto, que no me

pongan en una hoja de ruta que no pasa nada y por ahí ya dictaron sentencia... Yo chequeo porque me podrían engañar, de todos modos no creo que lo hagan porque saben que tendría sus consecuencias..."

Por otro lado, los criterios y modalidades de evaluación utilizados para acreditar a los estudiantes hablan de la impronta personal que el profesor quiere dar a su comisión. A sabiendas que no todas las comisiones de práctico toman evaluaciones a sus alumnos, decide dar a la evaluación un lugar especial. No sólo como instancia de control de los aprendizajes sino también como criterio de "distinción" que permite diferenciar su trabajo del que se realiza en otras comisiones.

"... te puedo asegurar que por lo que pude preguntar son más las comisiones que no toman examen que los que tomamos. Nosotros venimos a ser la excepción y por eso nos critican a veces. No hay un criterio común entre todos los profesores... La forma de evaluación queda a criterio del profesor ... Yo considero que un curso con mínima seriedad tiene que tener un examen final de conocimiento, con la voluntad no alcanza..."

Su propuesta de evaluación incluye instancias individuales y grupales en las que los alumnos deben "demostrar" lo que aprendieron. La situación de examen no pasa desapercibida ni para él, ni para los ayudantes, ni para los alumnos. Es un momento dotado de cierto carácter ritual, el momento en que se reedita la escena de un "juicio" en el que un otro autorizado juzga los méritos alcanzados por los estudiantes y en base a ello decide si merecen o no ser acreditados.

"... A mitad de cursada tomo parcial, no es eliminatorio, pero me sirve a mí para saber cuál es el nivel de aprendizaje que tienen a mitad de año los alumnos. Y si veo que es muy malo obviamente les digo que se pongan a tono porque el mismo parcial a fin de año les va a costar la materia... También tienen examen final, que es un momento muy especial... Puede ser oral o escrito, ellos eligen, se ponen de acuerdo. La fecha la pongo yo y pasados 10 días les doy la nota. El que no lo aprueba va a recuperatorio y si no aprueban el recuperatorio pierden el curso. Bah!, tienen dos opciones: una de dos, o continúan cursando conmigo y cuando entiendo que están aptos para rendir el examen lo van a rendir ante el departamento en un coloquio, o si no tienen la posibilidad de recurrir en otra comisión..."

Tanto por la función que se le atribuye como por la modalidad que asume el examen, la evaluación emerge como una situación de prueba personal y exposición de sí, que provoca tensión y expectativa. Las reglas

son claras: así como nada de lo que se evalúa fue omitido en clase, todo puede ser tomado.

"...El parcial es escrito... lo tomo el día miércoles, va a durar tres horas... Es con casos prácticos que tienen que ver con los casos que ellos llevan, no pregunto número de artículo, nada, son los casos que ellos llevan y tomo lo que doy. No doy temas a estudiar que no sean motivo de intercambio en clase, lo que no se dio no se toma. Por eso me apuro a dar todos los temas..."

Cabe a su vez señalar que más allá del peso que tiene el examen final, la aprobación del mismo no garantiza en sí mismo la acreditación de la materia. Los alumnos saben que además de "mostrar" lo que aprendieron en el práctico, para acreditar la materia deben cumplir con una serie de exigencias que hablan de su responsabilidad y compromiso con la tarea.

"... que aprueben el examen no significa que aprobaron la materia, porque si no vinieron en todo el año, no les dejo rendir obviamente... Para aprobar tiene que haber trabajado, cumplido con los trabajos prácticos, el parcial es la última de las evaluaciones pero no la única. Tienen que cumplir con todo el resto. Si no vino todo el año, no aprueba. Tengo una planillita con la información de cada alumno, y entonces pongo por ejemplo si va a audiencias, los trabajos prácticos que no entregó... Para mí es importante la asistencia, la participación en clase, la entrega puntual de los trabajos prácticos... Ellos saben que tienen que cumplir con todo esto. Si no, no acreditan la materia"

El dispositivo de formación en la perspectiva de los estudiantes.

❖ Acerca de la intencionalidad y el contrato de formación que sella el vínculo con los alumnos

Si bien los alumnos no aluden directamente a los propósitos e intencionalidades que persigue el profesor, se refieren a ellos indirectamente cuando plantean el significado que para ellos tiene la experiencia. El material de entrevista es más que elocuente en este sentido. En todos los casos, e independientemente de cuál haya sido el punto de partida respecto a la existencia o no de experiencia previa en la práctica de la profesión, todos los alumnos reconocen que el práctico tuvo o está teniendo en ellos importantes efectos de provocation identitaria.

Los cambios que advierten son múltiples y aún cuando no se refieran a ellos en términos de un "cambio de mentalidad", no dejan de reconocerlos como transformaciones de alta significación personal. En alguna medida, este cambio identitario no aparece asociado al hecho de

abandonar una posición adquirida –la de alumno- para abrazar una nueva identidad –la de abogado- sino que por el contrario pareciera estar más ligado a la idea de haber logrado crecimiento en continuidad con lo que se viene siendo.

Las señales de este crecimiento son muchas. Posiblemente la más evidente sea el registro de haber superado el temor y extrema ansiedad que en todos provocó el inicio de una situación ajena y desconocida, hasta el momento de advertir mayor seguridad en la posibilidad de responder al conjunto de solicitudes del entorno.

"... empecé super nerviosa porque no sabía con qué me iba a encontrar... No tenía nada de experiencia.. A medida que fue pasando el tiempo me fui calmando. Si bien me doy cuenta que no sé lo que saben los chicos que empezaron antes, sé que de a poco voy aprendiendo y me voy desarrollando mejor" (alumna que ingresó sin experiencia y está promediando la experiencia)

".. Llegue aterrorizada y me parecía imposible que aprendiera la forma en que había que trabajar. Me doy cuenta ahora, de todo lo que aprendí..." (alumna terminando la experiencia)

"... ahora me siento más segura, me animo a hacer cosas. Cuando empecé lo veía como algo muy distante de mí, ahora no. Ahora sé que si no sé algo, me pondré a leer y algo haré" (alumna terminando el práctico)

Por otro lado, la idea de crecimiento también aparece asociada a la posibilidad de ajustar imágenes y representaciones acerca de la profesión. En este sentido, los alumnos reconocen la posibilidad de haber construido en el práctico una imagen más realista del principio "justicia" y de la función social del abogado teniendo en cuenta los límites y las condiciones actuales del funcionamiento del sistema judicial.

"... yo entré con una idea quizás muy idealista. La imagen y la ilusión de que con tu profesión vas a ayudar a la gente, vas a poder hacer esto, aquello. Y cuando estás aquí te das cuenta que por ahí los consultantes vienen con un problema que en realidad va a tener solución capaz que dentro de 2 años... Y para la persona no es una solución muy inmediata. Uno pasa de ese ideal a toparse con una realidad que es demasiado shokeante porque los casos acá son muy límites..." (alumna que esta promediando el práctico)

" Ya desde la Facultad sabía que el trabajo del abogado era muy burocrático y entré con esa mentalidad. Pero pensaba que quizás no era tanto... Te das cuenta en el práctico que por ahí tenés que esperar 15 días para que te saquen un expediente de paralizado! Es

así... el sistema judicial es así. Y uno dice es una locura! Creo que es la carrera más burocrática que hay! Hay veces que llega a ser un absurdo, pero son las reglas del juego... que se yo..." (alumna que esta promediando el práctico)

"... Me acuerdo que cuando entre en la facultad una de las primeras cosas que me dijeron es que todos éramos iguales ante la ley. Entonces yo dije; qué bueno!!! Voy a estudiar Derecho!!! Y ahora me parece que eso una mentira. No hay igualdad ante la ley... Los que tienen acceso a la justicia no son tantos como dice la ley... al orden jurídico lo gozan determinadas personas... Porque por ahí ves que una persona tiene privado su derecho de defensa porque no puede pagar una tasa de justicia para acceder a una segunda instancia. ¿no es increíble? Entra en contradicción con lo que a veces dice el profesor respecto a la igualdad ante la ley. En realidad este es un principio relativo..." (alumnos que están terminando el práctico)

En todos los casos los alumnos manifiestan una alta valoración por los aprendizajes que la experiencia deja como resultado y en este sentido, reafirman en sus propios dichos las bases del contrato de formación que sostienen con su profesor. Tal como lo señalamos anteriormente, este contrato oficia como un marco recíproco de acuerdos que contiene elementos de promesa, augurio de aprendizajes profesionales de alta significación personal. Sin incorporar ningún tipo de dudas al respecto, los alumnos reconocen en el práctico, la oportunidad de acceder a una serie de saberes y competencias profesionales que de otro modo resultarían inalcanzables y sin los cuales no podrían imaginar el inicio del ejercicio profesional.

Advierten en su profesor una especial preocupación por lograr que estos aprendizajes se alcancen y mantienen en este sentido una actitud de respeto y agradecimiento hacia su figura. Al momento de hablar de la índole de lo que se aprende en el práctico, destacan fundamentalmente el carácter iniciático y situado de los aprendizajes que allí se transmiten contraponiéndolos a los aprendizajes estrictamente académicos que desarrollaron previamente.

"... él quiere que aprendas o aprendas, por las buenas o por las malas, quiere que aprendas y salís aprendiendo... Hace de todo para que aprendas, cuenta experiencias, anécdotas con toda la intención de que aprendas... Te explica mil veces las cosas, por ahí es muy reiterativo pero capaz que lo hace por el interés de que aprendamos. O por ahí nos amenaza con el examen, nunca sabemos si va a hacer o no lo que dice, pero por ahí lo dice para que prestemos atención a algo que es importante. Nos dice: "ojo que voy a preguntar esto en el examen..." (alumna terminando el práctico)

"... este año aprendí lo mismo que los otros 6 años de Facultad, pero lo aprendí "de verdad". En la facultad, aprendí un montón de cosas pero ahora no me acuerdo de ninguna... El práctico es salir del mundo abstracto y pasar a la realidad. En la Facultad te hablan de una demanda pero nunca la ves hasta llegar acá... y hasta que no lo hacés, no lo aprendés... Por ahí, en la Facultad, te dan un caso práctico. Pero acá uno tiene que atender a un consultante, es como que hay pilas de variantes nuevas que no están en ningún libro... Recién acá vivís y entendés lo que es el Derecho. Cuando tenés al expediente delante tuyo y tenés a la persona con su problema, ahí te das cuenta cómo canalizar todo lo que uno va aprendiendo... ahí entendés..." (alumna terminando el práctico)

En esta misma línea de argumentación, los alumnos reiteran más de una vez la brecha existente entre los saberes académicos que la Facultad transmite y el tipo de aprendizajes que se despliegan en el compromiso con la acción. En esta perspectiva la experiencia de práctica profesional claramente no aparece como una instancia de "aplicación" de aprendizajes teóricos, sino como un tiempo y espacio en el que se hace necesario "empezar de cero".

"...Yo era mucho mejor alumna en la facultad de lo que fui trabajando en el práctico, porque para mí todo era de cero y eso que siempre fui muy buena alumna. Pero no te sirve de nada. Tuve muy buenas notas en Familia, pero después cuando fui a una audiencia de alimentos no me sirvió de nada, no tenía ni idea qué tenía que hacer. Por supuesto que la teoría te da un marco, si uno lee algo, te da una idea de qué puedes hacer, qué puede hacer la contraparte, pero nada más... La verdad es que llegás un día al práctico y no tenés la menor idea de nada." (alumna promediando la experiencia)

Los testimonios anteriores dan cuenta del sentido que esta etapa de tránsito y pasaje identitario significa para los alumnos. En términos muy similares al modo en que lo expresa su profesor, los alumnos mencionan haber alcanzado un abanico diversificado de saberes y competencias profesionales que representan la prueba de la "promesa cumplida". Entre tales saberes y competencias mencionan:

o y las competencias

Saberes ligados al manejo y atención del consultante. Para los alumnos éste es uno de los aprendizajes más significativos y posiblemente el de mayor impacto a nivel personal. Dada la índole de los casos que se atienden en el Patrocinio, el compromiso emocional que los estudiantes mantienen con los consultantes suele ser muy alto. Por esta razón, "meterse" de lleno en su realidad y "consustanciarse" con su conflicto - principio planteado por el profesor como punto nodal de la práctica - provoca en algunas ocasiones cierto efecto de "saturación" que puede derivar en una quita de atención, o de "corrimiento en el rol".

Los alumnos reconocen la presencia de ambos riesgos y admiten en este sentido que uno de los aprendizajes más importantes es el manejo de los límites. En concordancia con el planteo de su profesor, señalan la importancia de lograr de una distancia óptima con el consultante que permita resguardar el alcance y posibilidades de la propia intervención, dado que en casi todas las oportunidades los alumnos advierten que los casos que llegan a sus manos no sólo son complejos desde el punto de vista jurídico sino que, además, los aproximan a una realidad social de alta vulnerabilidad.

"... acá se ven casos muy límites desde el punto de vista social y jurídico, aprendés lo que es el trato con la gente... Escuchar a la gente, el problema que tiene, sus dificultades, darles la vuelta porque vienen con situaciones muy límites, ver qué se le puede ofrecer, si hay una solución y que sea la adecuada, y ver si es lo que la gente está esperando..." (alumno promediando la experiencia)

"... No es fácil el trato con los consultantes. A mi me cambió mucho el trato con la gente que viene aquí. Por un lado, me ablandó más. Te das cuenta que hay gente que viene con problemas gravísimos y uno no siempre puede conformarlos con una respuesta jurídica, pero quizás también necesitan que uno los escuche.... antes tenía una postura más fría quizás porque nunca había tratado con gente con problemas tan serios, era todo muy teórico... Por otro lado, y aunque parezca un contrasentido, empezás también a endurecerte, porque de ver tantos casos con problemas, perdés un poco de paciencia a veces... te ponés en el lugar de quien juzga al cliente y no tanto en el lugar de su abogado. Es como que empezás a tomar partido y lo tratás de distinta manera si ves que estás de acuerdo con él o no. Por otro lado, es muy difícil manejar la parte anímica del consultante, pasás a hacerte cargo del problema de la persona y el riesgo es que podés terminar diciendo: pero, si es su problema... a mi qué me importa!!!! ... me pasó con un consultante... en un momento me di cuenta que ya era la psicóloga, no estaba jugando el papel de abogado... Todos tenemos problemas y uno se va cargando sin quererlo de los problemas de los otros hasta que uno hace un clic y dice: ¿en qué lo puedo ayudar?..." (alumno que está terminando el práctico)

"...uno de los mayores aprendizajes es el trato con el consultante. Yo aprendí muchísimo, aprendí a manejarme. Al principio no sabía ni qué tenía que preguntar cuando llegaba una persona y me contaba sus problemas. Ahora sé sobre qué puntos tengo que enfocar para sacar lo relevante desde el punto de vista jurídico..." (alumno que está terminando el práctico)

Saberes y competencias profesionales ligados a la definición de la estrategia procesal. Si bien el Dr. T.O considera que éste es uno de los aprendizajes centrales a desarrollar en el práctico, sus alumnos no lo reconocen más que tangencialmente. En muy pocas ocasiones, se refieren a las cuestiones de estrategia procesal en forma directa aunque sí mencionan que el práctico les da la oportunidad de aprender cuestiones "de fondo".

"... tenía experiencia en estudio jurídico pero lo que es el fondo del asunto, recién acá..." (alumna que está promediando el práctico)

Saberes y competencias profesionales relacionadas con la elaboración de diferentes tipos de escritos. En relación a este punto, advierten un especial empeño del profesor en lo relativo a escritos. Reconocen que las correcciones por él realizadas son muy puntillosas y no terminan hasta que la producción se aproxima a lo esperado. Las cuestiones objeto de corrección -y enseñanza- tocan aspectos de fondo y forma en los mismos términos que se expresa el profesor al hablar de este punto.

".. hoy antes de entrar a clase me corrigió un oficio porque puse atentamente y él me puso: solicita respetuosamente. Cosas así, te corrige palabras y eso que lo necesitaba urgente porque me dijo, por favor traémelo urgente..." (alumna promediando el práctico).

"...el Dr. es sumamente detallista, él hace las cosas a su manera, lo cual no digo que esté ni bien, ni mal. Conmigo estuvo 8 meses rebotándome una demanda. En vez de corregirme todas las cosas juntas, me las corregía de a poco..." (alumna terminando el práctico)

Respecto al modo en que aprenden a elaborar escritos, los alumnos señalan el valor que para ellos tiene trabajar sobre algunos "modelos" que referencien las propias producciones. Los "modelos" no son más que el punto de partida, el material sobre el que los alumnos elaboran sus escritos acompañados de los ayudantes y el mismo jefe de comisión.

*" si tenés un modelo de cédula no necesitas ser abogado para saber contestarla, ni saber de Derecho. Con que tengas el modelo y sepas contestarla ya está... Por ahí, ves unos escritos que sí se mandan un análisis genial... pero yo me atengo al modelo de la computadora, donde le cambio el nombre, le agrego alguna cosita que es del caso y listo... de última, voy a terminar poniendo lo que hay que poner para que te lo aprueben. Es cierto que tenés modelos de las grandes cosas, las demandas, las contestaciones de demanda, pero los escritos menores los vas haciendo y te lo van corrigiendo los ayudantes, si no habría 100.000 escritos de diferentes cosas...
...te van diciendo cómo hacer los escritos, te dan el modelo, lo revisamos con los ayudantes o directamente con el profesor..." (alumna promediando el práctico)*

Saberes y competencias profesionales ligados al seguimiento del movimiento de expedientes. El manejo de la procuración es para los alumnos otro de los aprendizajes centrales del práctico. Seguir el movimiento de los expedientes habilita el despliegue de una serie de aprendizajes que van desde el conocimiento de los pasos y plazos procesales a cumplir, hasta el conocimiento de las "reglas de juego" que hay que incorporar para transitar el "mundo" de Tribunales.

"... aprendés cómo llevar los expedientes... porque una vez que los presentás, después se empiezan a agregar papeles y papeles. Qué papel es el que tiene que venir primero y cuál el que tiene que venir después, eso lo aprendés acá. Al hacer la procuración aprendés el movimiento de los expedientes, hasta los movimientos que son infimos y que quizás vos al ver un expediente no te fijás porque ya está hecho. Durante todo el proceso hay un montón de pasos a seguir. En la Facultad podés aprender lo fundamental pero hay cosas que se te quedan en el medio, que salvo en el práctico, no las vas a ver..." (alumna promediando el práctico)

"el aprendizaje de la procuración es central. Todo lo que es el curso del proceso, el tema de los plazos, los conocimientos que necesitás para que uno esté preparado para llevar adelante un expediente... hasta el horario de atención de los Juzgados. Tribunales es un mundo, una selva, cada Juzgado tienen sus características. De cada uno te podés esperar cosas diferentes y eso lo vas aprendiendo a medida que hacés la procuración, no hay otra manera... Una de las cosas que me llevo de aquí es eso, el haber aprendido el funcionamiento de Tribunales" (alumno terminando el práctico)

Cabe señalar que si bien los alumnos mencionan el hecho de participar de audiencias, al momento de hablar de los aprendizajes que el práctico les deja, no mencionan este punto que sí aparece como referencia en el discurso del profesor.

En otro orden de cuestiones, resulta interesante advertir que en correspondencia con el planteo que hace el Dr. T.O respecto al poder social que todo abogado posee -por la índole del saber que manejan- sus alumnos manifiestan una clara preocupación por cuestiones relativas a la ética profesional. Cabe en este sentido observar que los debates y discusiones que entre ellos mantienen dejan entrever los mismos postulados de corte humanista que los de su profesor y en sus argumentos ingresan las mismas posiciones por él transmitidas.

"...la gente a veces no tiene ni idea de dónde está parada... el derecho es algo que está ahí, y que si lo conoces podés usarlo para bien o para mal. Es una herramienta que tiene que estar sí o sí, no puede faltar..." (alumno terminando el práctico)

"...pienso que determinados principios que uno tiene, los tiene que conservar aunque hoy día la gente no tiene los mismos valores que tenía antes...

... yo pienso que uno tiene que defender hasta tanto (el demandado) tenga una condena justa, no hasta que zafe de tener condena... diciendo por ejemplo que es insano...

... yo estoy de acuerdo con eso, porque es la única forma de evitar los abusos y si no, el victimario pasa a ser víctima, pero quisiera quedarme en los principios del derecho romano en donde el derecho era sinónimo de justicia y justicia era darle a cada uno lo que le corresponde...

...en civil, defender el desalojo a un tipo que está sin pagar 10 años es ir contra la idea de justicia, en comercial ir en contra de los acreedores que están en quiebra y no pagarles nunca es ir contra la idea de justicia...

...supervisar que el juicio sea el debido proceso, eso significa que sea un juicio justo, que no haya abusos, que no se aprovechen de esa persona que no le imputen prueba mentirosa... Yo no podría defender a un tipo que está mintiendo y que ese tipo esté en la calle..."
(alumnos que están promediando el práctico)

Ahora bien, desplegar esta amalgama de aprendizajes requiere esfuerzo y un alto grado de exigencia. Desde la perspectiva del profesor, no es posible ser miembro de la comisión si no se responde a este nivel de exigencia. -que por otro lado es común a docentes y alumnos-. En la vivencia de los estudiantes esta exigencia se configura como una fuente de "presión" que provoca ansiedad y genera una alta dosis de tensión.

La presión que se siente en la comisión en parte tiene que ver con la responsabilidad que supone asumir el patrocinio de los consultantes, con todo lo que esto significa en términos del tiempo personal que se requiere invertir y que no siempre los alumnos están dispuestos a dar.

"...la presión de que sos vos la que tenés que buscar un montón de cosas. En el estudio jurídico donde trabajo las decisiones las toma otro, no dependen de mí. En cambio acá es diferente. Me di cuenta bien la responsabilidad que tenemos, lo que significa tener un cliente aunque sea un patrocinio gratuito... la responsabilidad de hacer un escrito hasta que esté completo..."

... el estar pendiente de los plazos porque por ahí cuando te enterás de un movimiento del expediente ya te están corriendo los plazos, tenés todo encima... además hay que pensar que también estás cursando materias en la Facultad, no tenés tiempo, ni ganas. Yo tengo que hacer procuración a la mañana, ir a trabajar, volver, venir acá..."

... lo que pasa es que al profesor le encanta el ritmo de la comisión y cuantos mas nervios mejor, y los plazos, y vamos a la corte... el

exige en función de lo que da, pero uno tiene otro trabajo, una familia..., amigos, novio... a él le encanta pero nosotros tenemos nuestra vida personal y eso no cuenta en la Comisión cuando hay que resolver algo...

...yo no puedo dejar de pensar en los casos que tengo entre manos, es imposible desenchufarse. Ves que al profesor le pasa lo mismo. Yo digo: hoy es viernes y ya estoy pensando para el martes lo que tengo que hacer ¿cómo voy a hacer para que éste me libere la cédula?... no hay semana santa, nada, no hay forma de distraerte... aunque te vayas a algún lado, seguís pensando..." (alumnos promediando la experiencia)

"... es bastante el trabajo que hay, sumado a esto uno tiene trabajo y además la Facultad... es mucho tiempo que lleva, uno está muy tenso... capaz que si uno tuviera más experiencia algo que capaz se hace en dos horas a uno le lleva mucho más tiempo..."

... en mi trabajo lo hago y por eso me remuneran, acá es parte de lo que tengo que hacer... lo hago porque sé que tengo que conseguir una nota para obtener una matrícula..." (alumnos terminando el práctico)

Sumado a esto, la presión que se vive en la comisión también aparece ligada al temor de cometer "errores" que provoquen "enojo" por parte del profesor. Aún cuando los alumnos reconocen que no están solos y que cuentan con el acompañamiento de los ayudantes y del mismo profesor, la sola idea de cometer equivocaciones de gravedad representa una de las mayores preocupaciones y fuentes de amenaza.

"...ahora se me fue un poco el miedo, pero al principio estaba totalmente paranoica, totalmente trastornada porque el Dr. es muy exigente. Todos tratamos de hacer las cosas bien, no quiero que se enoje. Nunca lo vi enojado conmigo pero tengo pánico que se enoje conmigo si me equivoco en algo gordo, no sé por qué..." (alumna promediando el práctico)

"... vivís con dudas de tus propios expedientes. En cuanto dudo, empiezo a llamar a mi ayudante y ella me dice: no, quedate tranquila, que tu caso tal cosa.. Cada vez que surge un problema siento que no vivo hasta resolverlo... Te da miedo de meter la pata..." (alumna promediando la experiencia)

"Hay errores imperdonables. Los peores momentos son cuando temes una caducidad. Cada vez que llegaba una cédula al patrocinio, el profesor se ponía como loco porque decía iii caducidad!!! No sabían de qué grupo era el caso y rogábamos por favor que no sea de nuestro grupo. Una caducidad es una notificación que llega con copia al Patrocinio, o sea, se entera todo el mundo de que se te venció un

- plazo... Frente a algo así sabemos que viene un reto lógico!!!
(alumno terminando el práctico)*

Cabe señalar que tanto los alumnos que están promediando la experiencia como los que están terminándola reconocen que la exigencia / presión que viven en el práctico guardan relación con aquello que se aprende. Visto de este modo, las tensiones se tramitan desde la legitimidad que los alumnos otorgan al profesor y el valor que atribuyen a la experiencia transitada en la comisión.

*".. el profesor te sobre exige de tal manera que en este momento lo odic, me quiero morir pero sé que se lo voy a agradecer de por vida, porque yo pensaba que uno se podía recibir sin hacer el práctico y ahora me muero de vergüenza de pensar que me hubiera podido presentar en un estudio sin saber nada!. Obviamente después que terminaste se lo agradeces de por vida porque la verdad es que se aprende un montón de cosas pero ahora es una presión terrible!!!
(alumnas promediando el práctico)*

"...yo estoy muy contento de haber tenido el práctico en esta Comisión por todo lo que aprendí, pero lo digo hoy día que ya lo terminé. Mientras lo viví, es mucha responsabilidad, muchas horas, mucha presión..." (alumno terminando el práctico)

❖ Acerca de las actividades realizadas por los alumnos

Tal como lo señala el profesor de la comisión, el protagonismo de los alumnos en la realización de actividades que configuran las principales áreas de actuación profesional, es la principal mediación de la experiencia de formación en el práctico. De ellas depende la posibilidad de desarrollar aprendizajes que están en la base del cambio identitario propuesto a los estudiantes.

En términos muy similares a los de su profesor, los alumnos describen las actividades realizadas en el práctico haciendo mención al conjunto de acciones profesionales que asumen como propias.

"... llega el consultante y nosotros tenemos que llenar la ficha, iniciar la demanda, esperar que se defina el traslado, agotar la instancia de mediación, si fracasa queda habilitada la vía judicial... Tenés que reconstruir los hechos, trabajar sobre pruebas... Salís de clase y vas a buscar jurisprudencia... haces investigación de las normas, buscas en los códigos, analizas doctrina..." (alumnos promediando el práctico)

No sin temor, enfrentan el riesgo de este protagonismo sabiendo que entrar en acción, "meterse" de lleno en la situación profesional que plantea el consultante, tomar "iniciativa" para resolver aquello que provoca

incertidumbre es lo que permite superar el desconcierto inicial, acompañados de la mirada atenta del profesor y de los ayudantes de la comisión. Sin embargo, tal como lo muestran algunos testimonios, la posibilidad de asumir este protagonismo no sólo depende de las condiciones personales que cada estudiante porte, sino también del lugar que los compañeros más experimentados dan a los recién llegados.

"... es que te tenés que meter, tiene que haber buena voluntad de los compañeros que están desde antes porque si no te re quedás. Pero vos tenés que meterte porque si no, no entras nunca al caso... En mi caso, yo empecé a tener mas participación cuando empezaron a venir consultantes nuevos.... Ahí empezás a tener más protagonismo porque te empezás a ocupar más vos del caso porque sabes quien es el consultante y el consultante tiene tu teléfono, te conoce y vos le conoces la cara..." (alumnos promediando el práctico)

"... No te sirve que "otro" te comente lo que hizo, o te cuente un expediente. Necesitas verlos, trabajarlos, escuchar a las personas, porque a mí me contaban: éste es el caso de tal y tal, pero recién cuando lo empecé a ver, empecé a palpar lo que pasaba en el caso, pude meterme en situación... No es fácil porque hay casos que son complicados y ahí tuvimos que amañarnos, inventar, sacar de la galera, ingeniárnosla y salir adelante..." (alumno terminando el práctico)

Tal como lo señala el profesor de la comisión, si bien los alumnos no ocupan el lugar de simple ejecutores de acciones que otros deciden, el permiso a opinar y a debatir la estrategia que conviene emplear, tiene límites. Todos saben que la decisión final queda en manos del profesor y en algunas oportunidades, esta situación provoca cierto efecto de violentación. Son los momentos en que los estudiantes se ven obligados a actuar conforme a un criterio profesional que no hubieran tomado por ellos mismos.

"... a veces pasa que estás haciendo un escrito porque te dicen que hay que hacerlo... y vos sabés que no va a prosperar... Ahí te da bronca porque cuando tenés un montón de causas de por medio, ese tiempo que le dedicaste a ese escrito, lo podrías haber utilizado en otra cosa. Sentís que estás haciendo algo en vano. A nosotros nos pasó, sabíamos que nos lo iban a rebotar, pero bueno, hubo que hacerlo porque había que aprender cómo se hace... son situaciones fastidiosas." (alumna terminando el práctico)

"...me pasa que estoy corriendo detrás de un expediente, tengo los plazos re ajustados de un tipo que pidió tarjeta platinum y gastó 20.000 pesos que en su momento eran 20.000 dólares y tengo otro que está con un remate encima y no puedo hacer mucho más por

él... Estamos ocupándonos de casos que por ahí, no era mi ideal de agarrarlos en su momento... pero hay que hacerlo a pesar de nuestra voluntad..." (alumnas que promedian el práctico)

❖ **Acerca de los criterios de organización de la actividad de los alumnos**

El empeño que el profesor pone en mantener sistemas de organización que cumplan una función de apuntalamiento de la actividad de docentes y estudiantes, no pasa desapercibida para los alumnos aún cuando en algunas oportunidades señalen situaciones que, en sí mismas, se convierten en una fuente de dificultad y/o tensión adicional. A

Los comentarios realizados en torno al modo de distribuir y asignar responsabilidades coinciden con la perspectiva planteada por el profesor de la Comisión. En ambos casos, el profesor a cargo de la Comisión aparece como centro de regulación de la actividad. Las normas y pautas de funcionamiento son las que él define como válidas tanto en lo relativo a la distribución de responsabilidades entre los equipos como en lo referente a las modalidades de acompañamiento y el seguimiento sobre el estado de las causas.

En cuanto a la distribución de responsabilidades, los alumnos expresan el principio de "responsabilidad compartida" como una pauta de actuación que está incorporada en el trabajo de la Comisión. Para todos es claro que la responsabilidad sobre las causas es del equipo y ante una dificultad, problema o error, todos deben responder y afrontar las consecuencias. El punto a considerar es que, tal como ellos lo señalan, no siempre el funcionamiento del equipo garantiza buenas condiciones para que este principio se cumpla. En algunas ocasiones, las dificultades que emergen en el funcionamiento de los equipos configura un obstáculo y cuando esto ocurre la intervención que los alumnos reconocen en su profesor, parecería estar más ligada a "suprimir" el problema que a dar posibilidades de elaboración.

"...El Dr. hace mucho hincapié en que la responsabilidad es del grupo y a mí me parece muy bien para que nadie pueda ir con cuentos de que lo tenía que hacer fulano o mengano y no lo hizo. Entonces tenés que cargar con esa responsabilidad y no es fácil. De pronto yo llegaba a clase y no sabía si el que estaba encargado de hacer la cédula la había hecho y la traía ¿y si no llegaba?... Tenía miedo que me preguntara a mí porque sabía que no podía decirle: no, la tiene que hacer fulano y todavía no llegó... Me acuerdo una vez que el Dr. se enojó mucho porque los chicos no sabían quién era el consultante que estaba en la puerta esperando. Y al principio yo rogaba que no venga nadie porque no le conocía la cara a todos... Por un lado esta manera de plantear las cosas hace que tengamos mucha responsabilidad y se logran buenos resultados pero por otro lado, X

implica también mucha incertidumbre porque uno piensa: yo llego primero y si no llegó mi compañero y me pregunta a mí?... Pero es importante eso, porque nos hizo tomar conciencia. Yo veo en otros lados que la gente dice "porque fulano trabaja menos que yo" y acá sabemos que eso no va..." (alumno terminando el práctico)

"... Todos sabemos aquí que la responsabilidad es grupal, igualmente en mi grupo fue atípico porque mi grupo fue dividido, éramos 3 nuevas y 2 viejas, no entendíamos nada, estábamos totalmente perdidas. El Dr. se dio cuenta y decidió separarnos. Las otras chicas se quedaron con sus causas y empezó a darnos casos a nosotras tres, cosa que es muy raro... él se dio cuenta porque estábamos desactualizadas con las causas... En un mes desde que entramos al grupo, se vinieron todas las causas abajo y la responsabilidad era grupal.... tomó la decisión de separarnos y fue lo mejor que pudo hacer..." (alumna terminando el práctico)

Tal como aparece expresado en estos testimonios si bien la organización del trabajo en la comisión está asentada en el trabajo de los equipos cuya responsabilidad sobre los casos es compartida, no siempre los equipos alcanzan el nivel de cohesión que requiere el cumplimiento de este principio. Esta situación se vuelve particularmente crítica al considerar las particulares formas de vínculo que al interior de cada equipo puede tomar la relación entre los "alumnos históricos" y los "alumnos nuevos".

"... (refiriéndose a la relación de los que están promediando el práctico con los compañeros nuevos) es que tenés que controlar porque de hecho donde ellos se mandan un moco, los responsables somos nosotros. Entonces encima es como que tenés que estar encima de ellos..."

... creo que depende de la buena voluntad que tengan, porque si tienen buena voluntad y predisposición, la relación con los nuevos va a funcionar bárbaro, porque te van a consultar antes de hacer cualquier cosa...pero si no, sonaste..."

... No siempre este es un punto fácil. También para los nuevos depende de la actitud que tomen los viejos. Por ejemplo, cuando yo empecé mis compañeros me dijeron "toma tenés que llevar este escrito, presentalo en ejecutivo..." Yo fui, fenómeno. Voy por primera vez al juzgado y presento el escrito. Después sale el proveído y había sido que los honorarios se habían fijado en el 2002. Yo no sabía que se podía volver a pedir que te regulen los honorarios y cuando se lo mostramos al profesor, casi me mata. Me lo tuve que comer todo yo! ... y mis compañeros me dijeron ¡qué hiciste!... pero de entrada me largaron sólo..." (alumno que esta promediando el práctico)

❖ **Acerca de las modalidades de acompañamiento a los estudiantes**

Más allá de los niveles de exigencia que plantea ser alumno de la comisión y las fuentes de tensión que emergen en el espacio de la tarea, los estudiantes reconocen y valoran el apoyo y acompañamiento que reciben tanto de sus compañeros como de los ayudantes y del mismo profesor. Salvo situaciones que ellos mismos reconocen como "de excepción", coinciden en señalar que se sienten "muy acompañados" aun cuando resulte inevitable la sensación de "soledad" que se experimenta al momento de tener que enfrentar personalmente requerimientos de la tarea.

"...yo me siento muy acompañada... pero también me siento muy sola porque no es que al ser un grupo, trabajan todos, uno trabaja y los otros ayudan a ese. Pero cuando ese tiene que hacer algo, lo tiene que hacer sólo. No es que el ayudante hace algo y vos lo ayudás, vos hacés todo y ellos te acompañan..." (alumna que está promediando la experiencia)

En correspondencia con el planteo realizado por el profesor el primer eslabón de la cadena de apuntalamiento efectivamente son los mismos compañeros del práctico, sobretodo en la etapa inicial de la experiencia. En todos los casos, los alumnos hacen alguna mención al respecto ya sea para señalar el apoyo que efectivamente recibieron como el que hubieran necesitado recibir y no tuvieron. En ambas situaciones los "alumnos viejos" son quienes tienen el mandato de recibir a los "recién llegados" en una actitud de real bienvenida, aún cuando en algunas ocasiones no es precisamente la hospitalidad lo que caracteriza a este primer recibimiento.

"... es que llegas un día y no tenés la menor idea de nada. Entonces, vas un día con los alumnos viejos a ver el expediente y te lo cuentan... a veces de buena gana y otras no tanto... ahora nos va a tocar a nosotros enseñar a los que vengan y eso está bueno..."

... en nuestro grupo, las tres primeras semanas las chicas viejas nos iban explicando cada papelito, cada hoja que había en el expediente, para qué servía, quien lo había firmado. Nos daban indicaciones, nos daban qué podíamos hacer y qué no, qué podía llegar a molestar... a nosotras nos ayudaron mucho..." (alumnas promediando el práctico)

Tal como lo expresan los testimonios anteriores para los alumnos que están promediando la experiencia, "recibir" a los nuevos es la "tarea" que se agrega al trabajo que vienen haciendo en relación con las causas. Algunos alumnos responden a esta nueva exigencia en un gesto de gratitud por lo que sus compañeros hicieron por ellos cuando recién empezaron. Otros lo asumen desde una posición reparatoria respecto a la ayuda que no tuvieron y sintieron como falta. Por último están quienes consideran que esta responsabilidad es una carga que se les agrega en momentos en que

no están en condiciones de asumir (o bien por falta de tiempo o por falta de voluntad/predisposición de los nuevos).

".. generalmente cuando ingresan los nuevos compañeros los ponemos al tanto de los casos, los acompañamos a hacer procuración como nos acompañaron a nosotros también... los chicos de nuestro grupo sabían un montón... trataban de ayudar. De hecho la chica que me llevaba a mí a hacer procuración, tampoco sabía nada cuando empezó. Yo también entré sin saber nada y cuando entraron los nuevos, era yo quien los acompañaba, así que se ve que durante ese primer cuatrimestre aprendimos. De ahí nuestra actitud con los nuevos... es fundamental para mí el grupo..." (alumnos terminando el práctico).

"...en mi grupo estaban demasiado preocupados por aprobar el examen ellos. Entonces te decían, no tengo demasiado tiempo de explicarte, esto hay que sacarlo ahora. Después vemos, después hablamos y las cosas se entregaban sin que tuviéramos nosotros noticia, pero bueno es como todo, ahora quedamos nosotros a cargo..." (alumna promediando la experiencia)

"... yo les digo a los nuevos, que no tengo problema en explicarles todo pero que por favor me hagan acordar y hasta ahora nadie me hizo acordar de nada. No me acuerdo que tengo que pasarle las cosas, porque no tengo la cabeza puesta para pasarle las cosas a las chicas. Lo único que les pedí es eso. ¿lo necesitan, pídanmelo.. no tengo mala voluntad de no hacerlo..." (alumnos terminando el práctico)

Coincidentemente con el planteo realizado por el profesor los ayudantes son, para los alumnos, figuras importantes de acompañamiento y sostén. A ellos les atribuyen la función de "orientación" "guía" "consulta" "control". Destacan sobretodo la disponibilidad que tienen para con los alumnos, independientemente de los estilos personales que puedan poner en juego en el plano vincular. Reconocen también el lugar que ocupan como "mediadores" del vínculo con el profesor y como sus principales "colaboradores". Haciendo propio el principio jerárquico basado en el nivel de experticia que poseen, los alumnos seleccionan el tipo de consulta que consideran pertinentes a cada nivel.

"... me apoyo mucho en el ayudante, es una consulta permanente, mail TE... El ayudante es, en la comisión, lo que dice la palabra: el que ayuda a... Hay cosas que no voy a preguntarle al Dr. y se la pregunto a mi ayudante. Por ejemplo, dónde inicio la demanda. Me parece un desgaste innecesario preguntar cualquier cosa al profesor. Entonces, voy al ayudante es alguien que sabe, son profesionales, sin tener que desgastar la relación con el profesor preguntándole cada

cosa, todo el tiempo, obviamente al momento de poner la firma vale la del Dr..

... el ayudante es clave, si te toca un buen ayudante, funciona bien el grupo, porque te sirve de guía, de corrección, le podés preguntar muchas cosas que por ahí no te animas a preguntar al profesor, o si te animás tampoco le vas a ir a preguntar cualquier pavada. Además es más informal la relación, no es la misma relación que con el profesor... Con el ayudante la relación es permanente, depende de las necesidades que vayas teniendo... con algunos ayudantes la relación es más distante pero de todos modos sabemos que si lo llamamos vamos a contar con él. Todos sabemos que si están presentes nos van a ayudar...

... la función del ayudante es guiarte... también darte una mano para preparar los exámenes... Para el parcial yo llame a un ayudante que no es de mi grupo y tuvo toda la predisposición. Se quedó estudiando con nosotras desde las 21 hasta la 1... Se juntan con vos en una casa, estudian con vos, el que me tocó a mi se sentó a leer el código con nosotras. Lo que pasa es que vos tenés que buscarlos, lo llamás... no te tenés que quedar...

... nos sentimos muy apoyados por el ayudante... te sentís muy acompañada... mi ayudante todo el tiempo me corrige las cosas, me las pasa por mail, aunque después el profesor me las vuelva a corregir... Creo que a ellos les pasa también un poco como a nosotros, tienen un montón de cosas para hacer y dentro de lo que es la ayudantía, tratan de hacerla lo mejor que pueden, pero bueno, algunos tienen un carácter y otros tienen otro..." (alumnos que están terminando el práctico)

Los testimonios anteriores son claros respecto al acompañamiento que los estudiantes reciben de los ayudantes. La relación que mantienen con ellos es permanente y su presencia permite contrarrestar el temor y angustia que provoca la posibilidad de cometer errores en la actuación profesional. El vínculo de confianza y proximidad que manifiestan tener con ellos es una prueba del cuidado puesto en ofrecer suficiente ayuda instrumental y adecuado sostén emocional.

Más allá de este reconocimiento, y consecuentemente con la centralidad que tiene el profesor en la toma de decisiones, los alumnos advierten que en algunas oportunidades el papel de los ayudantes podría ser de mayor autonomía y en esta línea de argumentación cuestionan el bajo nivel de delegación de poder que recae sobre ellos.

"... los ayudantes colaboran pero no toman una decisión, ya sea en cuanto a un escrito, una estrategia procesal. Está claro que su lugar es el de ser "colaboradores", nada más, la decisión la toma el Dr.

... tendrían que tener un papel más activo, más autónomo porque si todo lo tienen que ir a consultar con el Dr.!!! La situación a veces se complica... Es que él no les delega responsabilidades. O sea, vos le

*presentas un escrito a un ayudante, lo mira y te dice: "mirá, me parece que acá esto y esto pero consultálo con el Dr.". Entonces vos perdés tiempo con el ayudante hasta que después lo ubicas al Dr., o sea, el ayudante es algulen que sabe un poco más que vos però...
... eso de la autonomía está bueno, porque a veces le mostrás algo a un ayudante y te dice: está bien y después se lo mostrás al Dr. y te dice que está mal. A veces pasa eso...." (alumnos terminando el práctico)*

Esta dificultad para delegar ciertas responsabilidades en los ayudantes es significada por los estudiantes como un obstáculo que acarrea demoras que, en ocasiones, hasta pueden perjudicar la situación de los consultantes

"...una vez se lo comentamos al Dr., él tiene tanta responsabilidad que por ahí hay cosas que se le pasan y se demoran. Y por ahí podría delegarlas en los ayudantes porque no es una contestación de daños y perjuicios, es por ejemplo, un escrito de autoriza. Sería importante que el profesor aproveche esa oportunidad para delegar, para que nosotros podamos acercarnos a él de verdad para las consultas importantes" (alumnos terminando el práctico)

El eslabón final de la cadena de acompañamiento es, para los alumnos, el profesor. Hacia él se dirige la comunicación privilegiada de consultas que a criterio de los alumnos merecen su consideración. Saben que cuentan con él incondicionalmente - por fuera de los tiempos y espacios previstos para el funcionamiento de la comisión- y esto es nuevamente una fuente de confianza de inestimable valor para los alumnos. Sin embargo, advierten que más allá de su buena voluntad, el tiempo de contacto con él resulta escaso, situación que en varias oportunidades desencadena cierta competencia y rivalidad entre los mismos compañeros del curso.

"... el Dr. nos ayuda un montón, lo volvemos loco, siempre le preguntamos todo y nos contesta, yo me siento muy conforme... lo llamamos por TE los domingos y nos atiende igual...Lo que no sabemos se lo preguntamos al profesor... siempre que tenemos alguna duda se la planteamos al Dr. y siempre encontrás una respuesta...

... para las consultas no hay día, no hay horario... nosotras lo hemos llamado en día sábado pero porque hemos tenido cada situación! Por ejemplo, por el caso de una señora con una nenita golpeada y era urgente la intervención! Había que hacer una denuncia penal, entonces lo vimos con él, nos juntamos con el penalista... Esto te da mucha confianza... Uno se siente muy acompañada por él. Es cierto, lo llamé a horarios insólitos pero porque los consultantes me llamaban a mí, incluso en vacaciones y siempre me respondió..." (alumnos promediando el práctico)

*"... uno necesita mucha atención y a veces esa atención no la tenés disponible en las clases porque tenemos a los consultantes ahí..
... no hay oportunidad de hablar todo con él, tiene demasiadas responsabilidades, no dá a basto...
... es que un sólo profesor para 30 alumnos es imposible porque es él el que sabe realmente, nadie lo puede reemplazar, el que te aprueba o desaprueba un escrito es él..." (alumnos terminando el práctico)*

No cabe duda que aún cuando los alumnos cuentan con todo el apoyo y acompañamiento que necesitan por parte de los ayudantes existe en ellos el deseo de alcanzar una comunicación privilegiada con el profesor en tanto figura que representa conocimiento, poder, autoridad. Y en este punto, la competencia por alcanzar este privilegio no deja de hacerse presente entre los compañeros de la Comisión.

*"... a veces se dan situaciones difíciles entre nosotros porque depende de cada equipo. En mi grupo somos acaparadoras. El entra y enseguida nos tiramos arriba y hasta que no nos corrige el escrito no nos vamos, así se nos pasen las 2 horas... y por ahí hay compañeros que esperan y esperan...
... sí, por ejemplo a mí me cuesta acercarme al docente. Iba con mi escrito y me volvía con mi escrito. Al rato iba de nuevo y volvía. Hasta que a la cuarta o quinta vez le pedía a una de mis compañeras que vaya ella... Por ahí habría que organizar de otro modo, dar un tiempo para cada equipo..." (alumnos terminando el práctico)*

❖ Acerca de los mecanismos de control y evaluación empleados en la comisión

En términos muy similares a los del profesor los alumnos describen los mecanismos que se emplean en la comisión para hacer el seguimiento del estado de las causas. Las carpetas de las causas y los informes mensuales constituyen en este sentido los mecanismos privilegiados para garantizar una correcta circulación de información sobre el movimiento de las causas, no sólo entre los miembros del equipo, sino también entre ellos y el profesor.

"... tenemos en la comisión una carpeta igual al expediente... además los informes mensuales para ver cómo va evolucionando cada causa... los casos los controlan a través de esos informes básicamente..." (alumnos terminando el práctico)

Los alumnos saben que este control existe y lo incorporan como un componente natural del trabajo. Son conscientes inclusive que en las causas de mayor riesgo profesional, el profesor no se queda únicamente con la palabra -información dada por los alumnos, sino que por el contrario,

apela a mecanismos que le permiten verificar la veracidad de lo que los alumnos informan.

"... en las causas importantes yo sé que él manda a los ayudantes para que verifiquen si lo que ponemos es así. Por ejemplo, en los casos de daños y perjuicios en los que hay que estar muy atentos a los plazos. Yo sé que él nos pregunta a nosotros pero no se queda con nuestra propia palabra. Tiene Internet para controlar y tiene a los ayudantes. Nunca nadie lo dijo, pero se sabe que te controla lo que le decís..." (alumnos que están terminando el práctico)

Así como los mecanismos de control ligados al seguimiento de las causas aparecen naturalizados y no parecieran ser fuente de tensión, no ocurre lo mismo con las modalidades de evaluación implementadas en la Comisión. A juzgar por los testimonios de los alumnos, la evaluación representa otra de las principales fuentes de tensión y ansiedad.

Tal como emerge del discurso del profesor y de los mismos estudiantes, en la evaluación se juega el nivel de exigencia que el Dr. T.O desea imprimir al trabajo en la comisión y en este sentido, el examen aparece como una verdadera "prueba" a superar, con todo lo que esta instancia connota en términos de sus características rituales y del nivel de ansiedad que provoca.

"... Lo más terrible de todo es el examen, al menos así lo ves antes de darlo. En el examen puede pedirte las carpetas de los casos y los controla. Puede o no puede, pero te amenaza con eso... Es sumamente estresante en cuanto a todo lo que abarca... porque te puede preguntar todo... la parte teórica, lo que está en el código, las cosas que no están en el código pero que las tenés que saber. Como el profesor es muy perfeccionista entonces te puede preguntar de todo... te hace preguntas profesionales, preguntas prácticas. Las preguntas son muy puntillosas y te ponés re nervioso... las preguntas que hace son puramente prácticas, cosas muy del ejercicio profesional. Por ejemplo ¿en qué piso funciona tal cosa?. No puede pretender que vos en medio año te aprendas los 20 años de experiencia que tiene él... Yo me fui a una audiencia de un caso de otro grupo solamente para ver audiencias porque en el examen te puede preguntar ¿en qué piso funciona tal Juzgado? o ¿cómo se sienta la mediadora? ¿dónde se paraba la gente? ¿quién estaba de qué lado?

... como toda persona perfeccionista él pretende lo mismo de vos. Pretende que vos seas igual y bueno, cada uno se defiende como puede. No vamos a tener en medio año, la experiencia que tiene él..." (alumnos terminando el práctico)

"... Hay comisiones que no toman examen o es un examen mucho mas fácil. Esto es algo de esta comisión. El peso del examen es muy fuerte, son dos horas y medias tres a cada grupo. Constantemente evaluando, evaluando, evaluando, evaluando. No es una pavada, es bastante exigente...

.. creo que es fundamental la evaluación... Estaba totalmente paranoica, totalmente trastornada... Después de ver el examen me quedé totalmente tranquila. Sé que si trabajo durante el año y estudio el Dr. no me va a desaprobar. A mí me sirvió ver el examen de los chicos..." (alumnos promediando el práctico)

La posición que los alumnos mantienen respecto al examen final da idea del nivel de tensión que se genera alrededor del examen. A lo señalado en los testimonios anteriores, cabe agregar el hecho de que para muchos alumnos el práctico es la última materia de su carrera, constituyéndose esta situación en una fuente de presión adicional, dado que en la aprobación de este examen se juega la posibilidad de egresar como abogado.

"... encima se te juega la presión de que es el último cuatrimestre de la carrera... si te va mal, te querés matar!!! Todos esperando a ver si te recibiste. Creo que es algo que hay que tener en cuenta. Por eso creo que a veces, los alumnos viejos están más preocupados por el examen final, que por darte posibilidades de que te integres al grupo. Por ahí no te largan cosas para hacer prefieren hacerlas ellos porque tienen miedo que si delegan algo a alguien que quién sabe no lo sabe hacer y comete un error, después tienen que pagar el pato todos... Y si te estás jugando el último examen de tu carrera!!!." (alumno terminando el práctico)

El dispositivo de formación en las clases observadas.

Las clases del Dr. T.O. dan cuenta del modo en que el dispositivo desplegado en esta comisión genera condiciones singulares para el desarrollo de la tarea.

En principio y tal como resulta de las entrevistas, la comisión se halla organizada en grupos de trabajo que permanecen a cargo del Jefe de Comisión y de sus cuatro ayudantes. Durante el período de observación los ayudantes mantuvieron una presencia constante en el desarrollo de las clases y en el caso que tuvieran que ausentarse por algún motivo, la situación no pasó desapercibida por el mismo Jefe de Comisión quien en todas las ocasiones se encargó de explicitar las razones que justificaban tal ausencia al conjunto de los alumnos.

Los grupos de trabajo están conformados por alumnos "históricos" y "nuevos". En total hay 7 grupos, cada uno de los cuales aparece identificado

con un número que sirve para "nominarlo" en el conjunto de la comisión. Es así que en el desarrollo de las clases los grupos aparecen como una entidad reconocible para sí o para otros, "nombrados" como el grupo 1, el grupo 2, el grupo 3, el grupo 3 bis, grupo 4, grupo 5. y el grupo 6. Si bien el movimiento de estudiantes hace difícil establecer el número exacto de alumnos que configura cada grupo, cabe estimar que esta cantidad oscila entre los 3 y 6 estudiantes.

La actividad central de los equipos -y del trabajo que los docentes realizan con ellos- gira en torno a la atención y gestión de las consultas que realizan quienes acuden al servicio del Patrocinio. Cada clase se desarrolla según secuencias de acciones e interacciones que quedan definidas según la presencia o no de consultas nuevas y/o la atención de consultantes citados por diferentes motivos y las cuestiones que requieren ser resueltas a la brevedad.

En este sentido, si bien no existe una estructura fija de desarrollo de las clases que permanezca estable, sí existen algunos criterios de organización que el jefe de comisión maneja y que le permiten no quedar atrapado en la atención de lo "emergente". Su mirada es una mirada atenta y vigilante de las obligaciones pedagógicas y profesionales que la comisión tiene entre mandos ?

Posiblemente este rasgo, se vincula al modo particular en que en esta comisión se gestionan los tiempos y ritmos de la actividad, el seguimiento de los alumnos y el monitoreo del estado procesal de las causas, las comunicaciones que tienen por objeto advertir situaciones de riesgo, etc.

A fin de organizar el análisis de los registros de observación hemos optado por reconocer en las clases momentos que, desde nuestra propia mirada como observadores externos, hemos identificado con las clásicas categorías de: inicio, desarrollo y cierre.

❖ El inicio de las clases

La clase comienza con la llegada de los alumnos al salón, quienes habitualmente empiezan a ingresar al aula a partir de las 16.00 hs. dando inicio a la actividad en forma espontánea. A medida que entran al aula se van ubicando en diferentes lugares del salón, quedando de este modo recortado el espacio material de la clase en "zonas" que no sólo delimitan la localización física de los grupos sino también, la índole de los intercambios y de las actividades que los estudiantes realizarán en estos espacios en el transcurso de la jornada.

"Los estudiantes van entrando al aula. Las chicas del grupo 3 bis salieron. Un alumno varón está sentado cerca de la puerta y otro cerca de la ventana. Dos alumnas están sentadas en una esquina.

Una de ellas se levanta y abre un cajón del fichero. En el otro extremo de la clase alguien pide hojas en blanco. Una compañera le responde "en la carpeta roja me parece que hay". Otra compañera del grupo sale a buscar una llave". (Observación N° 2)

"Los estudiantes se saludan y se acomodan en sus lugares. Un alumno varón empieza a revisar carpetas... En otro lugar del salón tres alumnas conversan sobre la cantidad de casos que tienen. Llega otra alumna y se pone a conversar con una compañera. Le pregunta si llegó la cédula de un caso. Interviene un compañero del grupo para contestarle". (Observación N° 3)

La situación se reitera en todas las clases observadas. Los alumnos y ayudantes van llegando, se acomodan en el aula e inmediatamente inician la actividad del día. El profesor llega en general unos 15 minutos después, su entrada no pasa inadvertida para quienes ya están en el aula intercambiando noticias de los casos, chequeando algunos temas con los ayudantes o simplemente charlando.

Por el contrario, el ingreso del profesor supone una puesta en acto que oficializa el inicio formal de la tarea de toda la comisión en su conjunto. Al momento de entrar, el Dr. T.O. saluda a los alumnos y se dirige a la mesa ubicada en el centro del aula donde apoya sus cosas. Parado detrás de ella, inicia el intercambio a partir de una comunicación que pareciera cumplir un doble propósito: por un lado, establecer pautas de organización que anticipan cómo va a transcurrir la actividad del día y que por otro lado, le permiten retomar cuestiones pendientes que requieren inmediata atención y especial cuidado.

"Al llegar el P nos presenta...Una alumna se acerca para decirle que hay una consulta nueva y le entrega una hoja con los datos del consultante. El P comenta a los estudiantes de qué se trata el caso que llegó hoy a medida que les va leyendo la ficha". (Observación N° 1)

"Llega el profesor y dirigiéndose a los alumnos y al ayudante que ya está en la comisión dice: Buenas tardes ¿cómo les va?. Los alumnos responden a este saludo.

A: ¿cómo le va doctor?

P dice algo del horario

Se acerca el ayudante y le dice: esto ya está, es sobre el caso nuevo (refiriéndose a la consulta de la clase anterior). Mientras tanto los estudiantes están parados, ubicados en pequeños grupos, conversando entre ellos. P sale del aula y enseguida vuelve y dice:

P: quién dijo que no teníamos casos? [...] ya tenemos caso. Pero antes tengo algunos temitas (los estudiantes hacen silencio y el profesor empieza a retomar cuestiones pendientes de los casos..." (Observación N° 2)

"Entra P y saluda a los alumnos que están en el aula.

P: ¿cómo va? Hoy tenemos pocos alumnos porque mañana es el gran día... (alude a que mañana es el día del examen final para los alumnos que ya terminan de cursar el práctico)

... Les voy a pedir una cosa, ¿se acuerdan que la clase pasada ustedes me tenían que preparar para hoy el número de casos que tiene cada grupo? Bueno, démenlo sintetizado. Un grupo le dice que ya se lo entregó.

P: sí, algunos ya me dieron, pero no importa, pónganmelo de vuelta. Los grupos responden a esta consigna. Una alumna se acerca y le entrega un papel.

P mira lo que le entrega la alumna y dice mientras lee: 1, 2, 3, 4, 5, 6 en trámite,... en mediación, ¿y judiciales?... ¿cuántos tienen?. Les devuelve al grupo el papel para que completen esta información y dice a todos: Ante la duda consulten... tenemos que entregar esto sin falta hoy al coordinador de turno." (Observación N° 3)

"Llega P y saluda al ayudante que está charlando con un grupo. El profesor entrega unas carpetas al grupo 2 y les dice "pongan las carpetas donde corresponde". Saluda con un beso a una alumna que se acerca. Luego pregunta todos "¿Cuál es el caso de hoy? Ninguno... bueno bien, entonces pónganse a trabajar..." (Inmediatamente se acerca un grupo para hacerle consultas). (Observación N° 4)

Como lo muestran estos fragmentos de observación, el ingreso del profesor marca el inicio "oficial" de la actividad. Si bien alumnos y ayudantes no esperan a que él llegue para comenzar a intercambiar cuestiones que pueden o no estar referidas a los casos, la entrada del profesor representa el momento en que, para la comisión en su conjunto queda definido el trabajo que se hará en el día.

Cuando existen consultantes nuevos, el momento inicial de apertura culmina habitualmente con la asignación del caso al grupo que lo va a llevar adelante según procedimientos y pautas que están estandarizadas y que se corresponden con lo señalado en la entrevista.

"P: estamos bien...tenemos un caso nuevo, paso a comentar de qué se trata.(Describe el caso para todos los alumnos).

P: ¿Hay gente del grupo 2?

A: todavía no

P: ¿no? Bueno, vamos a esperar cinco minutos para ver si lo va a atender el grupo dos, si no mañana me voy a poner bastante molesto con el grupo 2..., porque hace tres clases que llamo al grupo 2 y no está. Vamos a esperar... primero fíjense si está el consultante (Le da la ficha a una alumna)

P: si está, decile que espere cinco minutos...

(Finalmente asigna el caso a otro grupo)

P: *está bien, el otro día le di el caso a la gente del grupo 3. Hoy les doy al grupo 3 bis... Es una tenencia, no sería algo demasiado complicado, lo que vos tenés que chequear acá ¿sabés que es?*

La alumna empieza a contestar

P: *dos cosas son importantísimas en tenencias, primero cuántos hijos tiene, qué edades tienen, dónde están viviendo y si están casados...*" (Observación N° 2)

Además de las consultas nuevas, en este momento de la clase suele darse lugar a recordar todo aquello que debe estar listo para el momento en que lleguen los consultantes que ya se están patrocinando.

"P: *grupo 6 tienen que hacer ahora la autorización, ya... Va a venir este hombre alto que tiene HIV... Hay que hacer la autorización para ver el expediente ¿lo pueden hacer ahora? Me lo crucé hoy, me cruzo un consultante todos los días. Háganlo ahora (...)*" (Observación N° 3)

Posiblemente porque el tiempo en que se hicieron las observaciones coincidió con la evaluación realizada a los alumnos que terminaban de cursar el práctico, el inicio de una de las clases también estuvo marcado por este acontecimiento, que aparece como altamente significativo tanto para el profesor como para los alumnos.

" *Todavía no llegó P y los alumnos comentan en un clima festivo y de alegría la experiencia vivida en el examen. A medida que van llegando los alumnos "viejos" los nuevos les preguntan cómo les fue.. Se realizan bromas, hay risas...*

A: *¿y, cómo estuvo?*

A: *agotador!!!! Nos paseó por pilas de temas. A ... la tuvo 2 horas...*

A: *¿rindieron todos bien?*

A: *sí, salvo el grupo 6*

A: *te pregunta de todo... ¿cómo se hace la demanda de tal caso? ¿con cédula o con edicto?... o por ejemplo te dice: hoy es miércoles, sale sentencia, ¿qué día notifico?*

A: *A mí me dio a elegir las dos últimas preguntas... cuando terminamos llorábamos... el primero que tenía para abrazar era a ... Lega otra alumna y le preguntan cómo está.*

A: *feliz!!!! Vamos a tomar algo hoy?*

A: *fue un examen con muy buena onda, yo no se cómo la pasó el resto pero con nosotros, muy buena onda..."* (Observación N° 4)

"P. *bueno chicos, voy a hacer un comentario. Antes que nada, las personas que rindieron el examen, realmente me encuentro muy satisfecho con el empeño que pusieron. Sí, para estudiar, para exponer. Realmente uno se encuentra muy satisfecho cuando ve que lo que plantea rinde sus frutos..."* (Observación N° 4)

❖ El desarrollo de las clases

Independientemente de la dinámica específica que adoptó cada clase, analizamos el desarrollo de las mismas teniendo en cuenta el modo en que el profesor dirige la comunicación en la comisión. En esta perspectiva, es posible identificar secuencias de interacción en las que o bien el profesor orienta la comunicación a toda la comisión, o bien ésta se organiza en torno al trabajo simultáneo de los grupos. En este último caso, existen algunos momentos que revisten particular interés y son aquellos en los cuales los consultantes ingresan a la comisión dando lugar a diferentes tipos de situaciones.

Los **momentos en los que la comunicación se establece con el grupo total de la comisión**, aparecen reiteradamente en el transcurso de la actividad simultánea de los grupos. En estas situaciones, el profesor aprovecha habitualmente la consulta a demanda que algún grupo les está haciendo, para hacer comentarios, señalamientos, o recomendaciones sobre diversos aspectos de la actividad y de los casos que están en marcha.

El contenido de éstos intercambios están centralmente referidos a los casos, aún cuando en algunas oportunidades el profesor también alude a cuestiones pedagógicas que claramente responden a la lógica propia de la función de enseñanza (como por ejemplo, los criterios que se tendrán en cuenta en la evaluación final de los alumnos que están por terminar el práctico).

Cuando de lo que se trata es de trabajar cuestiones referidas a los casos, el profesor apela a estos momentos para anticipar información sobre las consultas nuevas que se atenderán en el día y recuperar conocimientos sobre aquellos aspectos del derecho de fondo que permiten encuadrar el caso antes de habilitar el ingreso de los consultantes a la comisión.

"El P. comenta a toda la comisión que la persona que atenderán por primera vez ese día, viene a "buscar alimentos para sus hijos". Luego de dar algunos datos sobre la situación laboral de la consultante y sobre las edades de los hijos que tiene, inicia un intercambio con el conjunto de los alumnos de la comisión.

P: para qué hijos piensan que viene a buscar alimentos?

A: para el de 18

P: para el de 18... ¿por qué?... Porque la obligación alimentaria cesa automáticamente ¿a qué edad? (hace la pregunta para todos y una alumna responde)

A: a los 21

P: a los 21 años (reafirmando la respuesta). Entonces esta chica L. de 25 años, secretaria de Turismo de la Nación, en principio no tiene derecho a alimento [...] Podría tenerlo si fuera persona discapacitada. Entonces cuando hablen de discapacidad, se acuerdan que yo les decía el otro día que puede ser una discapacitada mental o física.

(Todos los alumnos escuchan y parecen atentos a la explicación dialogada que está haciendo el profesor. Mientras tanto, en un grupo una alumna le muestra a otra una tarjeta igual a la que tenía en mano una consultante y le dice algo. El profesor continúa con la explicación del caso nuevo". (Observación N° 1)

"... Bueno, tenemos hoy un caso nuevo. El Sr.... vive en la calle Cornado... ¿esto es provincia de Buenos Aires?

Un ayudante y un alumno responden: si... Luis Guillón...

P: ojo. Acá tenemos que tener en cuenta que tiene que traernos una dirección de Capital. (sigue leyendo la ficha a todos) Trabaja, es chofer, cobra 800\$, vive en casa prestada, fue atendido en el Patrocinio... Señal de alerta, ya fue atendido ¿por qué viene a esta comisión? No sabemos, no vamos a prejuizar pero tenemos que tener en cuenta que ya fue atendido por otra comisión. Motivo de la consulta: protección de persona...

A: mmmm... es medio sospechoso...

P: si, viene por un hijo, hay que ver... un hijo en situación de peligro, un hijo insano..." (Observación N° 3)

En varias ocasiones, el profesor aprovecha la consulta de algún grupo para socializar al resto de la comisión cuestiones referidas al manejo del caso y/o a las situaciones que los alumnos enfrentan en el trabajo con los mismos. El abanico de temáticas, que se retoman en estos momentos es por lo tanto muy variado e incluye desde consideraciones ligadas a procedimientos y plazos, hasta cuestiones de estrategia procesal, recomendaciones o señalamientos sobre el modo en que deben resolverse determinadas situaciones en los Juzgados, etc. Habitualmente estos momentos se inician con "frases" que claramente provocan la suspensión momentánea de la actividad simultánea de los grupos.

"P: bueno, les hago un comentario a todos. Es un caso de recusación (aludiendo al caso que estaban consultando las alumnas de un grupo). Ustedes saben que en cierto tipo de procesos uno puede recusar...

A: ¿sin causa?

P: sin causa, sí. En cierto tipo de procesos como por ejemplo, procesos ordinarios. En procesos ejecutivos no es procedente la recusación. Acá tenemos un proceso ordinario y una vez que uno recusa al juez termina la jurisdicción del juez.... Desde el momento que yo presento el escrito de recusación el juez puede hacer dos cosas: lo declara procedente o no...

(se hace silencio, los alumnos escuchan. Varios se paran y se acercan a la mesa donde está el P. el resto permanece en sus asientos, escuchando)...

P: si el juez se va, termina su jurisdicción y pasa a la actuación del próximo juez de turno, no puede hacer ningún otro acto, salvo mantener las medidas de prueba que ya se habían fijado. El tema es

si el juez se ausenta habiendo un subrogante. El subrogante ¿me puede intimar a que yo ratifique si mantengo la recusación? No... no puede, porque ya terminó la jurisdicción del juez, del subrogante que venga atrás o del que venga atrás del subrogante. Terminó la jurisdicción

A: termino la jurisdicción en ese juzgado...

P: ahora bien yo tengo dos posibilidades procesales: puedo agarrar y apelar esta resolución con lo cual en realidad lo que planetaría sería revocatoria con apelación o tengo otra opción, la de decirle que mantengo la recusación ¿ustedes qué harían?

(se abre allí una discusión entre alumnos. Analizan ambas alternativas) " (Observación N° 1)

"Una alumna se acerca y le comenta a P. que fueron a un Juzgado a dejar una nota y no se las quisieron recibir porque estaban de paro.

A: no me querían dejar nota y digo bueno listo, lo llamo al celular. Llamé y como estaba apagado, digo bueno, le digo que hablé con el doctor igual y que me dejen dejar la nota directamente.

P: bien, este tema... A todos...(levanta el tono de voz para que lo escuchen. Los grupos hacen silencio...) Les hago una aclaración, el tema de dejar nota cuando tenemos un expediente que sabemos o que contamos con poco tiempo. Escúchenme... miren que ahí no queda más que un día y medio para poner las excepciones, que no se les pase nada... por favor... porque se les pasó un día de nota y no tengo más que 24 hs.

P: a todos, les hago una aclaración... un expediente que sabemos que contamos con poco tiempo para por ejemplo poner una excepción como por ejemplo, en el caso de una ejecución [...] donde yo pedí la suspensión del plazo para poner excepción fundado en que no se me acompañaban todas las copias, y que ellos me ordenan correr traslado. Y yo no corrí el traslado para ganar más tiempo todavía, entonces, tengo que ir a dejar nota, porque la otra parte se presenta y dice que manifiesta oposición a suspensión de plazo, que se dicte sentencia, que se resuelva. Entonces, a mi no me queda tiempo, pero si yo dejo nota como tengo 24 horas para poner una excepción... entonces los plazos son demasiado cortos... Entonces, sí o sí. hay que ir dejando nota

A: sí, y siempre es con nota". (Observación N° 2)

"... P retoma un tema pendiente con el grupo 6 para toda la comisión.

P. va a venir ahora el Sr. que tiene HIV... esta persona tiene un problema muy complicado..

A: ¿quién? El Sr....?

P: sí, me dice que hace muchos días que no come y eso le repercute en toda la enfermedad que tiene. Es el caso de embargo por no pago de alimentos. Uno pone en la balanza la criatura, el papá que tiene HIV y no cumple con los alimentos y los jueces quíerese o no,

inclinan la balanza hacia el menor, que tiene menos tutela, está más desprotegido... Entonces cuando pensamos la estrategia tenemos que pensar en todo..." (Observación N° 3)

"P: ¿recuerdan cuando les digo que tienen que ir a la audiencia con una estrategia armada? Bueno, otra cosa que tienen que tener en cuenta es que no pueden quedarse fijos, atados, atornillados a esta estrategia si ven que las cosas cambian. Porque hoy tuvimos una audiencia con el grupo... Muchas veces uno dice: bueno tal estrategia me sirvió y me ato los tornillos a la silla de esa estrategia y no cambio. Pero no es así. Uno tiene que saber y poder cambiar la estrategia minuto a minuto. Por ahí uno entra con una estrategia basada en un perfil más conciliador y de pronto se encuentra, como hoy, con que hay que cambiar el perfil (Comienza a comentar a los alumnos lo sucedido en la audiencia de hoy) ... Cuando ustedes ven que la parte contraria empieza a hablar y se empieza a enterrar, ustedes no lo tienen que interrumpir. Lo tienen que dejar que se cave la fosa de a poco... (los alumnos se ríen). Si ven que la estrategia de ir por las buenas no va, cambien la estrategia porque de esa forma no consiguen nada. Si no funciona, la estrategia hay que cambiarla, pero no en un lapso de 2 meses, minuto a minuto..." (Observación N° 4)

Un tema que aparece reiteradamente en estos intercambios con el grupo total son los pasos y procedimientos a seguir en el curso de los **procesos judiciales en marcha**, las etapas que deben cumplirse en el manejo de las causas, los artículos del código que regulan el modo en que deben tratarse determinadas situaciones, etc. En estas ocasiones, sus intervenciones están orientadas a dar indicaciones puntuales y muy precisas sobre las acciones que los estudiantes deben hacer en cada caso.

"P: explica a todos los alumnos las etapas que deben seguirse frente a un caso

P: bueno, continuamos. Si vemos que el diálogo entre la parte y la contra parte está totalmente cerrado, entonces directamente ¿cuál es la etapa que sigue?, ¿qué vamos a hacer nosotros?

A: pedir la mediación

P: a pedir la mediación y ¿si no arreglamos en mediación?

Varios alumnos responden simultáneamente.

P: vamos directamente a juicio, si esta persona - veamos antes que ingrese la consultante- le hacen un ofrecimiento però la consultante no estuvo satisfecha y por eso concurre a nosotros, o por ejemplo viene pagando alimentos aunque sea mínimo lo que paga, no sé, pero no en forma continua" (Observación N° 1)

"P está atendiendo la consulta de un grupo..

P: chicos... un segundo... que esto es importante. Se los comento a todos. En el tema de ejecuciones de expensas, las expensas son

obligaciones que se pagan mensualmente y como toda obligación, está sujeta a un plazo de prescripción. En las expensas se aplica el art. 4027 inciso 3, que es una prescripción de 5 años. Si una persona debe 10 o 12 años, yo podría poner la prescripción de 5 años. Tiene que estar fundamentada, pero eso es un pedido de prescripción que está sujeta a la decisión del Juzgado. En este caso, no eran 5 años, sino 3.... Esos 3 años yo voy a pedir que no se lo apliquen perc el resto las debe, más los intereses..." (observación N° 2)

" ¿ está corrigiendo el escrito de un grupo.

P: chicos... vamos al derecho de fondo. Yo les leo y ustedes me dicen qué le falta. Es una demanda del 214 inciso 2, leo un pedacito, a ver quién levanta la mano primero y dice qué le falta a esta demanda. Todos saben de qué se trata ese inciso? Separación objetiva, divorcio controvertido, separación de hecho por más de 3 años, separación material, no en la misma casa.... (lee el escrito hasta decir. A fin de obtener el divorcio vincular, la división de la sociedad conyugal...)

Algunos alumnos interrumpen y dicen: no es división sino disolución...

P: la disolución en este caso opera desde el dictado de la sentencia de divorcio (sigue leyendo...) ¿qué le falta?

Los alumnos intervienen, van dando diferentes respuestas...

P: exacto. Le falta la fecha en que se separaron ¿cómo computamos los meses de divorcio si no ponemos la fecha en que se separó? Entonces, el requisito, es que le falta esta fecha y que desde la fecha de separación hasta el presente no han vuelto a reanudar la vida en común. Ahora bien ¿cómo lo pruebo? ¿puedo ofrecer testigos? ¿a canza la testificación de las partes? ¿puedo modificar la demanda una vez que la presento? Antes que esté notificada si... Eso era esencial (dirigiéndose al grupo)..." (Observación N° 3)

"P. les hago un comentario. En los procesos de familia, que a veces yo veo que les pasa a muchos colegas, que en afán por defender los derechos de sus clientes, por ahí apresuran un poco. Cuando hay denuncias que se relacionan con menores ¿cuál va a ser la primera actitud de ustedes? ¿qué les parece?

A: tomar medidas que protejan al menor...

Los compañeros escuchan...

P: a veces uno podría decir que las medidas son exageradas, desproporcionadas, injustas, si hay una parte, por ejemplo el papá o la mamá que las sufre..

A: porque puede suceder que sea inocente...

P. ¿o que pasa es que preventivamente hay que tomar esa decisión. Por ejemplo, si yo estuviera casado con... (nombra a una alumna) y tengo una hija que se llama Fernanda y ella dice que yo le pego a ella y a Fernanda. No sabemos si es cierto o no, pero basta que haga la denuncia para que a mí me excluyan del hogar conyugal y yo no voy a poder protestar hasta tanto no se demuestre la verdad. Sea

justa o sea injusta la medida del juez, entienden?... No puedo contactar a un abogado para que vaya al otro día y pida que se levante la medida. Porque el mismo juez lo que va a hacer es pedir un psicodiagnóstico..." (Observación N° 4)

Cabe observar que en estos intercambios no sólo están presentes saberes referidos al hacer profesional sino que la mayoría de las veces, se trata de un hacer enmarcado en un deber ser. En este orden de cuestiones, y como lo expresa el fragmento que sigue, puede advertirse el peso que en el discurso del profesor tiene la importancia de considerar cuestiones de ética profesional al momento de optar por diversos cursos de acción.

*"P: último tema, para que piensen un poquito ¿qué corresponde hacer en este caso?. Una persona me demanda a mí por incumplimiento de contrato. La pregunta es la siguiente, yo tengo que hacer las posesiones. Hay demanda y reconversión ¿posesiones de qué?...¿Las posesiones sobre qué versan? Voy a hacer las posesiones de cuando me demandó por incumplimiento de contrato, o voy a hacer las posesiones sobre la reconversión, o las dos?
(los alumnos responden)*

P: Y a la mediadora también ¿le puede pedir costas?. Sí, la mediadora de este consultorio no me puede cobrar costas a mí que yo le pedí la mediación pero le puede cobrar a la otra parte, pero también lo resignan, ¿por qué?, porque lo que le importa es la función social. Entonces, primero está el cliente y atrás estoy yo, entonces discutir por mis costas no tiene sentido, lo que importa es que el consultante se vaya satisfecho con lo que nos vino a pedir, en este caso se fue satisfecho..." (Observación N° 2)

"P. Atención a todos!... la comunicación entre las partes cuando ambos tienen letrados, tiene que ser entre letrados o entre partes. O sea, la parte puede llamar a la contraparte o un letrado al otro y no hay inconveniente pero yo como letrado no pueda hablar directamente con la contraparte. No puedo pasar por encima del abogado, la falta de ética es esa. Si yo paso por arriba del abogado me pueden sancionar porque eso no lo permite el código de ética... A veces a mí me daría ganas de llamar a la otra parte y mandarlas a ellas... pero no puedo. Tengo que decirle a ellas. Averíguenme el dato de la letrada, llámenla y díganle que si el cliente no paga, hacemos la ejecución..." (Observación N° 2)"

"P: sigan su convicción, cuando sean abogados tienen que seguir su convicción. Si se dejan convencer es un mal paso. Cuando sean abogados van a recibir presiones de todos lados, si van a ceder por cada presión obviamente van a ser malos abogados. Cada uno sigue su doctrina..." (Observación N° 2)

"P a todos: chicos, un comentario. Ustedes cuando intentan una acción tienen que tener la certeza de que por lo menos hay alguna posibilidad de éxito. Si ustedes saben que van a intentar algo y que se los van a rechazar, no pueden hacer una acción sabiendo (%100) que se lo van a rechazar. No se puede, es como que un médico trate de revivir a un muerto. Yo no le puedo prometer a una persona una cosa que sé que no va a salir

Un alumno varón dice: a veces pasa, le cobras los honorarios y...

P: por eso. Eso estaría peor todavía, ustedes no pueden embarcar al cliente en una aventura jurídica, tienen que tener la convicción de que algún éxito tiene que tener la gestión. (retoma la situación planteada con un consultante atendido en el día)... tener a una persona litigando durante un año para que después realmente le rechacen la demanda, y hacerle cubrir un montón de gastos no es ético de mi parte." (Observación N° 3)

"P: ustedes como abogados no pueden firmar algo que saben que es nulo y que saben encima que su cliente paga, porque después le van a venir a decir "ud. me asesoró en algo y me hizo hacer un contrato que es nulo y yo por eso pagué. Ud. me debería haber prevenido y no sólo no me previno sino que encima lo firmó" y si la mediadora o el abogado de la contraparte está de acuerdo, no importa... Al abogado de la contraparte en nada lo perjudica porque en todo caso los honorarios que recibe los recibe a cuenta... Así que por más que las partes estén de acuerdo en firmar ese acuerdo de mediación, se tienen que cubrir porque después les viene la demanda por daños y perjuicios... Dejen en actas que como abogados no firman el acuerdo porque no tiene validez jurídica. Entonces, le vamos a decir a esta persona que es bastante problemática que en esos términos nosotros no suscribimos ningún contrato de renovación...

Y en este caso de cambio de nombre... tengan en cuenta no sólo para acá sino para su vida personal, que les van a pedir cosas que son imposibles de realizar. Ustedes no se enganchen, no las hagan. Procuren siempre que las cosas que van a solicitar tengan una base jurídica sólida..." (Observación N°3)

"P: Les comento algo, hoy entregué el diploma a (menciona a dos alumnos de la comisión) Lo que me puso de contento hoy, aparte de ver a los colegas de siempre es lo siguiente: Cuando se hace el discurso de apertura, veo que la persona que hace el discurso de apertura, lo primero que señaló es para qué sirve lo que ustedes estudiaron ¿y saben que dijo?. Sirve para todo menos para hacer daño. Dijo eso, sirve para todo menos para hacer daño y les sintetizo: muchas veces uno estudia derecho y hace daño.... Derecho a veces no es sinónimo de justicia y a veces hay que apartarse del camino del derecho para no cometer una injusticia. Rescató lo que siempre les digo yo también, parecía que estaba yo ahí... Nos transmitió lo siguiente, si le van a hacer daño al otro, sabrán como personas de

derecho que no deben tomar ese caso ¿sí?... El derecho es un arma de poder en la sociedad, da poder y ese poder no debe servir para hacer cosas malas. Sí, y bueno por eso siempre uno se recibe y no por eso deja de estudiar, tiene que estudiar. O sea recién empiezan a estudiar, tienen que estudiar...

A: sí... toda la vida

P: sí, toda la vida. Van a ver que en esta carrera van a tener que estudiar toda la vida y bueno era eso. ¿Recuerdan cuando yo les digo que tienen que ir con una estrategia procesal?... bueno, otra cosa que tienen que tener en cuenta es que ustedes no pueden quedarse... tienen que estudiar... " (Observación N° 4)

Tal como lo señalamos anteriormente, junto a las cuestiones de orden profesional, el Dr. T.O se dirige a toda la comisión para hacer comentarios sobre cuestiones de orden pedagógico, que también se convierten en temas que emergen en la interacción cotidiana. Entre ellos se destacan las menciones realizadas sobre la evaluación, los temas de las clases teóricas y el seguimiento y monitoreo de las actividades que los alumnos vienen realizando en relación con los casos.

"P: ¿se acuerdan que mañana tenemos la última clase teórica antes del examen? Mañana vamos a ver recurso de apelación. Vayan leyendo ... así mañana hacemos una clase más participativa..." (Observación N° 1)

" P: Les voy a pedir una cosa, ¿la clase anterior se acuerdan que ustedes me tenían que preparar para hoy el número de casos de cada grupo? Bueno, démenlo sintetizado. Algunos ya me lo dieron, pónganlo de vuelta.

P mira lo que le entrega una alumna.

A: en trámite judicial, esos 7 ¿le agrego abajo en judicial?

P: en trámite judicial 7

A: Y después había otro que era

P: en etapa de asesoramiento ¿hay algo?

A: no, lo único que le quería preguntar es éste, que la mediación fue en agosto y fue la mediación y ella dijo que iba a venir

P: ah! Ese sí ponélo. Todavía no está iniciado el juicio pero ya está terminada la mediación, entonces lo agregamos"... (Observación N° 3)

"... P: la otra clase me dieron el número de casos que tienen y no me dio muy bien la cuenta... ¿por qué no me pasan de vuelta, a ver si es el mismo número? Los que tienen en mediación, los que tienen en trámite judicial, lo que está previo al trámite judicial. Todo de vuelta, porque voy a chequear con lo que me dieron, porque hay cosas que no me cerraban. Entonces, quiero ver si me pueden dar el mismo número..."

Se pone a conversar con un ayudante y le dice: si fue un invento, es difícil inventar dos veces el mismo número, no" (Observación N° 4)

"... Una alumna le hace una pregunta referida al examen.

P: Yo les dije, el examen es escrito, tal día, tal hora. Como vi a algunas personas interesadas en que se modificara la modalidad y se tomara oral, lo único que puedo hacer es cambiar el contrato por unanimidad. Yo no puedo cambiar las pautas del contrato cuando existe un 99,9% de acuerdo, tiene que ser el 100% porque si no, una vez que di las pautas no las puedo cambiar. A mí realmente tomarles escrito u oral, me da lo mismo, así que antes de terminar vamos a hacer esta votación en secreto para ver si están de acuerdo en cambiar la modalidad del parcial...

Aproximadamente 20 minutos antes de terminar la clase...

P: bueno, invito a los alumnos nuevos a retirarse del aula, terminó la clase. Les deseo que tengan un buen fin de semana, y nos vemos el martes y yo me quedo con la gente vieja

P: qué nervios!!!

P corta papeletos para hacer la votación

P: no quiero presión de nadie sobre nadie, tienen que estar todos presentes, si alguien no está presente tiene derecho a oponerse

Ayudante: para votar tienen que tener el DNI, el que no lo tiene no vota (dando un toque de humor)

A: estoy re nerviosa

P: vamos a hacer una cosa, a cada uno le doy un papel, ustedes van a votar con su conciencia... Votan con la intención y convicción que cada uno tenía. Nadie vota para hacerle pata a otro, cada uno tenía una convicción... No quiero votos de adhesión. Si alguno lo hace queda mal consigo mismo... porque van a ser abogados, no se dejen convencer por un amigo, ni por el profesor, ni por el juez

A: y si cambiamos de opinión por lo que dijo usted

P: no, tienen que seguir su convicción, por eso el voto es secreto. Yo no tengo problema de cambiar si hay unanimidad pero después no quiero caras tristes ni alegres...

Va sacando y leyendo los papeles

El último papel se lo hacen leer a M. Todos los votos son por "oral"

P: cuenta para ver si coincide la cantidad de votos con la de alumnos." (Observación N°2)

"P: les digo algo para el examen...(Se hace silencio al instante) cuando yo estaba hablando hace un rato de recurso de apelación alguien me hizo una pregunta. No les voy a tomar casos específicos del tema de apelación, pero alguien me hizo una pregunta sobre honorarios y se acuerdan que les di el ejemplo de los honorarios que se regulan a partir un incidente.... O sea, hay un incidente, si la otra parte se opone a lo que uno pretende, se sustancia, se resuelve, hay costos y ahí se regulan los honorarios. Esos honorarios son apelables... el resto de los honorarios no, como forman parte de la

sentencia siguen la suerte de la sentencia... No les voy a tomar eso como un caso específico.... lo que me tienen que contestar es en principio: en todo tipo de proceso que involucre al proceso ordinario en cuanto a sentencia definitiva, nada más. Les digo porque muchos me dan ejemplos y yo no quiero ejemplos. Se los aclaro porque me fui pensando el otro día con esa pregunta que me hicieron..." (Observación N° 2)

El tema del examen fue quizás uno de los temas "pedagógicos" que mayor presencia tuvo en el transcurso de las clases observadas y aún cuando, el profesor hizo intervenciones que procuraban consensuar democráticamente la modalidad de examen a seguir, el efecto provocado en los alumnos fue el de incrementar el nivel de ansiedad que rodeó a este acontecimiento.

Los momentos en que el trabajo de la comisión se subdivide en la **actividad simultánea de los grupos**, el espacio social de la clase queda correlativamente fragmentado en micro-espacios paralelos de actividades e interacciones. En esta perspectiva, pudimos identificar aquello que a la vista de un observador externo definimos como "espacio central" de la clase por hacer referencia al lugar donde se ubica el profesor y todo lo que allí ocurre y "espacios paralelos" de interacción donde se ubican los equipos para desarrollar diversas tareas, con la asistencia o no de los ayudantes.

En los **espacios organizados en torno al trabajo de los grupos**, la interacción entre los estudiantes se centra en el seguimiento de las causas y en la atención de los consultantes citados a la comisión por diversas razones (firmar escritos, completar datos, traer documentación para adjuntar a los expedientes, etc.). Cabe señalar que en varias ocasiones, la consulta que los estudiantes están resolviendo con los ayudantes, termina siendo derivada al profesor, observándose en estos casos circuitos de intercambio que más allá donde se inicien, culminan en la figura del profesor.

"Un grupo de alumnos busca una documentación en la carpeta y no la encuentra.

A: La verdad es que no me acuerdo qué paso con eso, para mí que se la llevó la consultante..

A: s, se lo llevó ella para sacarle fotocopia pero ahora dice que nos la dejó a nosotros...

Ayudante: bueno, le dicen con firmeza. "lo tiene usted". La planilla es lo de menos, hacemos otra, no es grave...

El ayudante se acerca a preguntarle a P si no se llevó él esta documentación...

P: me tendría que fijar, pero no, no me lo llevé. Hay que hacerle los resúmenes, no nos queda otra (dirigiéndose al alumno del grupo). Tienen que averiguar en el Banco Francés cuál es el importe que el banco dice depositó un tercero por error..." (Observación N° 1)

"Entra una C nueva a la comisión, el grupo que se va a hacer cargo de este caso, la acompaña a un lugar del salón y la hace sentar. Comienzan a hacerle un primer interrogatorio sobre el motivo de consulta. A medida que avanza el interrogatorio las alumnas van abriendo distintas posibilidades para el caso y le van explicando qué es lo que puede obtener en cada alternativa procesal (pedido de alimentos, divorcio, daños y perjuicios). Le explican sobre la instancia obligatoria de mediación y anticipan la documentación que se requiere para iniciar este trámite). Luego de unos minutos, la hacen pasar al lugar donde está uno de los ayudantes. Mientras tanto una de las alumnas del grupo se acerca a P y le consulta en voz muy baja sobre la situación de adulterio que la consultante planteó.

P le indica que vaya a buscar algo en el código.

Las alumnas le hacen al ayudante una breve síntesis del caso.

A: lo que ella quería es cobrar alimentos y también ver el tema del divorcio por esta causal, para ver si se podía probar el adulterio y por ahí obtener una pensión... o alguna indemnización por daño moral...

Ayudante: vamos por partes. En principio el tema de alimentos es viable ¿le explicaron la documentación que necesitamos para poder iniciar una demanda por alimentos?

A: si... ya se lo anotamos acá

Ayudante: Ud. alquila?

C: no, estoy con mi suegro.. yo vivo en el fondo, pero la luz, el gas, lo pagamos nosotros. Yo tengo los recibos...

Ayudante: Bueno necesitamos todos los recibos...

A: todo tipo de boletas

C: ¿de mediación también? Porque me tengo que hacer un tratamiento...

Ayudante: usted o su hijo? Porque nosotros lo que vamos a tomar acá son los gastos de su hijo...

La C explica que su marido no le pasa alimentos porque dice que está sin trabajo... y en realidad, es que está con parte de enfermo

Ayudante: también lo que vamos a necesitar son testigos... van a tener que testificar sobre su situación económica... también después vamos a necesitar saber dónde trabaja, si no lo sabemos lo que se hace es abrir un oficio solicitando un informe de dónde trabaja, que categoría tiene, cuánto percibe por mes...

C. y si porque si no llega a pasarme más que ahora yo le hago el divorcio...

Ayudante: si, pero son dos cosas distintas...

La conversación sigue. El ayudante reitera a C varias de las explicaciones que las alumnas ya le habían dado

Se acerca a P y le hace una abreviada síntesis del caso.

Ayudante: quiere alimentos, quiere divorciarse, quiere daño moral porque el marido la abandonó

P: ¿la prioridad es?

Ayudante: alimentos. Le expliqué todo lo que tiene que traer, lo que tiene que hacer, lo que vamos a necesitar para la demanda, para la mediación...expliqué lo que puede pasar si no hay acuerdo de mediación

La alumna invita a la consultante a pasar a la mesa donde está el profesor.

P: (dirigiéndose a C) estuve escuchando lo que habló con mis colaboradores específicamente con el doctor Algunas preguntas quería hacerle yo para tomar nota...

P empieza nuevamente a retomar con C cuestiones ya charladas con los alumnos y el ayudante" (Observación N°1)

Si bien los registros de observación no lograron captar la totalidad de los diálogos que se desarrollaban en los grupos, sí fue posible advertir la índole de las actividades que parecían estarse realizando en estas situaciones. Entre ellas, puede mencionarse el conteo de casos en marcha, la revisión de carpetas con expedientes, la puesta al día de las novedades presentadas en la semana, el completamiento de documentación, etc.

" Tres alumnos conversan. Tienen una hoja en la mano. Otros están mirando carpetas.

A: el viernes, ¿vino la Sra....?

A: no, no vino.

A: Rosita, dame el escrito de recién que lo voy a poner acá para agregarle los recibos

A: los recibos ¿me los puedo llevar yo? ¿no tenés problema si te los paso en la compu?

A: sí, sí.

A: esto es para el lunes. Decíme ¿tenemos listo para el lunes...?

A: de acá para el viernes hay que llevar la data..

y qué más ime dijiste de Duarte?

La compañera le responde sobre este caso" (Observación N°1)

" En un grupo están comentando el caso del Sr. que solicita un cambio de nombre para su hija...

A: yo conocí a uno que le quería ponerle ... al hijo

A: tiene que ser muy ridículo para querer cambiarlo...

Hablan entre ellos sobre las posibilidades legales de obtener este cambio de nombre...

Otros dos alumnos conversan sobre un escrito que tienen en la mano... Luego llaman a un ayudante para hacerle una consulta.

En otro lugar del salón dos alumnos revisan una carpeta de expediente...

Se escucha también a algunos alumnos hablar sobre temas personales ajenos al trabajo con los casos. El gimnasio, las vacaciones, la película que vieron en la semana..." (Observación N° 3)

En el **espacio en el que se ubica el profesor** suelen darse dos situaciones de interacción prototípicas. Por un lado, el profesor atendiendo consultas de los alumnos y/o revisando, corrigiendo y firmando los escritos por ellos elaborados, y por otro lado, situaciones en las que el profesor atiende a los consultantes (nuevos o no) junto a los alumnos a cargo del caso. En estas últimas situaciones quien dirige el diálogo es el profesor y los estudiantes permanecen escuchando o intervienen acompañando el planteo del profesor.

"En la mesa central un grupo de alumnos le preguntan a P por un escrito.

A: ¿se acuerda que esto lo corrigió el otro día? me lo tiene que firmar solamente.

Le entrega un escrito. En simultáneo se acerca una alumna de otro grupo y le pregunta por algo que le entregó la semana pasada.

P: no, no, todavía no la analicé...

P empieza a leer el escrito que le había entregado la alumna del grupo anterior

P. Bueno, a ver (leyendo el escrito), juzgado N° 8, Lavalle [...] piso 3º, Capital Federal,

A: puse dirigido al Doctor porque se acuerda que no se habían presentado, porque sin audiencia previa de todos modos determinaron los alimentos provisorios, ¿se acuerda que usted se sorprendió mucho?, lo determinaron igual

P: ah! Sí es cierto

A: la cuota de 200 pesos

P: cierto, sí sí sí sí, es cierto...

Mientras tanto la otra alumna sigue parada esperando el escrito.

P continúa leyendo: juzgado 8, secretaría áulica, bien, bien, éstas son las cédulas...

A: queda lo de la citación que usted la tiene que revisar

P: tengo la sucesión de ... Mañana se las doy así lo estamos ingresando el viernes que viene (se anota en su agenda personal que tiene que traerla para mañana) Llevar demanda sucesión -Patrocinio- este tema ya está...

A: el escrito...

P lo sella y firma...

A: buenísimo... ya lo presentamos. (Observación N° 1)

"A: ¿se acuerda que me había dicho que me comunique con la abogada? No me pude comunicar...para decirle todo lo que Ud. me dijo

P: a ver, dejáme ver (lee algo que la alumna le entrega). Decíle que esa es la idea: que yo no lo embargo si su cliente paga. Es así... (mientras tanto sigue leyendo lo que la alumna le entregó)

P: esto sería punto y aparte. Acá, ponés "le informo que el demandado trabaja para ..." listo. ¿La suma? Habría que controlar la

suma con una calculadora... acá tenés que hacer: total cuota alimentos... acá pones diferencia Impaga y hacés la cuenta..." (Observación N° 1)

"La alumna le hace una consulta

P: no, no, al constituido. Está el domicilio real y el constituido, tiene que ser al constituido... fijate cuál es el último constituido, o sea ¿que dice expresamente el proveído?"

La alumna responde.

P: ¿quién le solicitaba traslado?.

La alumna lee el expediente

P: está bien, traslado a la contraria, bien...

A: yo la hice pero con el domicilio de ...

P: pero no, tiene que ser constituido, fijate cuál es el domicilio constituido, porque estaba con la abogada, que creo que es la misma abogada que le está ejecutando los alimentos, en ese mismo juzgado... lo que podés hacer ahí es, para no hacerla de vuelta, le borras acá y le pones constituido y sacas fotocopia ¿si?. Le pasás liquid paper.

P le indica en qué parte del documento hacer las modificaciones.

A: pero acá -señalando otra parte del documento- ¿no...hay que cambiarla?... aparte el domicilio

P: ah claro, bueno, arreglalo..." (Observación N° 4)

La lectura de estos fragmentos permiten advertir el lugar que el profesor tiene en el monitoreo y supervisión de las acciones que realizan los estudiantes. Si bien sólo incluimos en este relato algunos episodios, abundan en los registros de las clases observadas situaciones en las que los alumnos se acercan a plantear consultas y esperan ser atendidos. El nivel de demanda es muy alto y por ende, las consultas dirigidas al profesor se suceden a un ritmo sumamente vertiginoso.

En estos momentos el profesor da la palabra a los alumnos, los escucha e interviene dando indicaciones, evaluando, señalando errores y aciertos. Habla rápido y en un tono de voz firme. Los alumnos suelen escuchar lo que el profesor les plantea con mucha atención y aún cuando en algunas oportunidades intervienen para hacer aclaraciones o agregar información, sus comentarios suelen acompañar la opinión del profesor. Frente a la corrección de algo, no plantean oposición o disidencia. Admiten el error y lo corrigen, sin dudar un instante en lo que el profesor les plantea.

De la palabra del profesor emana un saber legitimado por los alumnos que resulta incuestionable y que pareciera darles seguridad. Cabe también advertir que la forma discursiva que adoptan las intervenciones del profesor, da indicios de cierta tendencia a hacer afirmaciones categóricas, a dar indicaciones utilizando verbos conjugados en el modo imperativo.

"P: y acá ¿qué buscarías en el código?"

A: vería las consecuencias de ese adulterio...

P lee rápidamente el artículo y dice: acá está, vení ... mirá. Vos tenés el 207, 208 y 209 así no lees todo el código civil porque estamos con el caso ahora... Lee en voz alta muy rápido... pero el 207 va con el 218... sigue leyendo en voz alta el código..

A: el marido tiene que haber salido...

P: sí, pero cesa la obligación de los alimentos. Igualmente el estaba nuevamente en pareja, se case o no se case. No hay obligación... otro tema, ¿afuera tengo consultantes? (Observación 1)

"P: no importa, estás acá adentro, tenés que trabajar, todos trabajan

A: este es el escrito (se lo da al profesor)

P: está bien

A: ahora le hacemos una copia por triplicado

P: con dos es suficiente

A: ah bueno

P: lo que pasá es que no les queda copia a ustedes, sáquenle una fotocopia..." (Observación N° 3)

Como lo señalamos anteriormente, otra de las situaciones típicas que se dan en el espacio recortado por la figura del profesor es la atención de consultantes, acompañado por la presencia del grupo - y en ocasiones también de alguno de sus ayudantes- que tiene a cargo el caso. En estas situaciones es el profesor quien conduce el diálogo, asumiendo los alumnos un rol más colateral donde la participación queda más restringida a hacer acotaciones que van en la misma línea de lo que el profesor viene planteando.

"P: ¿por qué motivo viene L.?"

La alumna le explica el motivo

P: hacélo pasar... Pase L. que tal? ¿cómo anda? ¿bien?"

A: ¿cómo está?"

L: bien y ud.?"

P: bien, lo citamos para que nos firme el autoriza, para completar ese datito que nos faltaba..

A: lo consiguió? Ah! que bueno!

L: sí y la dirección también

A: bueno, déme todo, lo que nos importaba más que nada era el DNI

P. ya sabe si nos llega cualquier notificación, se comunica con ellos y ellos se comunican conmigo...

A: yo lo llamo al Dr.

P: ¿y el escrito?"

A: ahora viene

P: bueno, me espera entonces? " (Observación N° 1)

" C habla muy despacio con P

P: ¿la donación? La donación va con reserva de usufructo? De quién hacia quién sería? ¿Quién hace la donación?

C responde

P: las donaciones son títulos observables, ¿qué significa que son títulos observables?... que eso puede dejar de ser de ustedes. El tema de las donaciones a los hijos es complicado si yo tengo dos hijos y le dono a uno sí y a otro no

A: tiene que colacionar

P: después va a tener que hacer la sucesión, va a ser doble gasto. Para hacer la sucesión tiene que ser por partes iguales

C habla

P: su hermano se lo puede traer a sucesión...

A: tiene que volver para que vaya a partes iguales

C: yo pensé en que en el mismo tiempo se lo paso a mi hija, automáticamente yo me corro y se lo cedo a mi hija... Suponga que el juez, una vez que fallece mi padre, queda mi hermano y mi hija, pero el día de mañana con ese título ¿lo puede revalidar a nombre de ella?

P: su papá puede donarle al que quiera, le puede donar a Casa cuna, el tema es cuando dona en partes diferentes a los chicos, o sea dona a un hijo en desventaja a otro, ese es el problema... cuando dona en beneficio de uno y en perjuicio del otro.

C: pero en este caso, estando en consentimiento mi hermano

P: igual es objetable, porque se le da a uno en beneficio del otro... eso es lo que es atacable

A: lo que él le está explicando es que el banco eso lo puede echar atrás?" (Observación N° 2)

Sólo a título de agregar elementos que permitan dar una idea del clima de trabajo que se instaura en la clase, cabe señalar el movimiento de alumnos que entran o salen para hacer correcciones a sus escritos en las computadoras disponibles del Sector de Administración, o para buscar a algún consultante que espera entrar al aula, el sonido de celulares de los ayudantes o del mismo profesor que de pronto dan entrada a comentarios sobre cuestiones de orden profesional, o la interrupción de algún integrante de otra comisión con quienes se comparte la atención de alguna causa. Cabe señalar que aún cuando no hallamos incluido en este relato episodios de este tipo, fue frecuente que en el desarrollo de las clases los estudiantes escucharan, por ejemplo, el diálogo mantenido con abogados de la contraparte a fin de fijar condiciones para llegar a algún acuerdo.

"P: -por teléfono- ¿cómo le va?... ¿qué dice doctor? Lo escucho muy bajo. Lo estoy llamando del Patrocinio. Mire tenemos una diferencia muy baja, solamente de 10\$... ¿Sabe qué? Yo sé que no representa una gran suma de dinero, pero es la suma con la que ella se siente satisfecha, escuchada, comprendida... Yo la voy a llamar a la mediadora para ver si podemos reunirnos entre el martes y el viernes próximo ¿le parece?... Quédese tranquilo que la mediadora no va a

cobrar honorarios... Otra preguntita, el tema de la obra social. ¿la sigue manteniendo la señora, no?.. Pregúntele -a su cliente- Dígale que no es problema de costas, creo que lo venía manteniendo... Bueno, lo llamo entre el martes y el miércoles... que tenga buen fin de semana... (cuelga)

Ayudante: por 10\$!!!

P: pero no es un capricho.

Abre a toda la comisión la discusión sobre la estrategia que se adoptó en este caso frente a la posición dura y tajante del letrado y termina diciendo

P: lo que me importa es haber cumplido, en primer lugar con los intereses de mi cliente... " (Observación N° 2)

❖ **El cierre de las clases**

Llegando ya la hora de finalización de la clase, el profesor suele solicitar a uno de los ayudantes que tome asistencia dando así idea de que la clase ha terminado. Los intercambios finales suelen ser muy diversos y en general, se precipitan a mayor velocidad que en el resto de la clase. En general, tienen que ver o bien con cuestiones o temas que han quedado pendientes de ser trabajados en el transcurso de la jornada o bien con cuestiones que deben anticiparse para los próximos días.

Es así que el tramo final de la última clase de la semana suele destinarse a hacer, entre todos, una suerte de repaso de las audiencias que están agendadas y los vencimientos que se tienen en la próxima semana.

"P: vamos hacer la pregunta que hacemos todos los viernes: audiencias y vencimientos para la próxima semana? (tiene en mano su agenda y va chequeando con cada grupo)

A: nosotros no tenemos nada

P. bien, el grupo 1 ¿audiencias y vencimientos?

A: le dijimos la clase pasada ya que agendara la mediación de ...

P. listo, grupo 2?

A: nada

P: grupo 3?

A: no nada...

P: Grupo 3 bis?

A: no...

P: grupo 4? Tenemos la mediación el 24, no?

P. grupo 5?

A: tenemos el 25 a R.

P (lee en su agenda y agrega) a las 9 de la mañana en el Juzgado 92

A: da la dirección del Juzgado y agrega, noveno piso...

P. me acompaña a esta audiencia, la compañera de ustedes del grupo 2..." (Observación N° 2)

Suele suceder que a medida que la mayoría de los alumnos se van retirando, otros se quedan en la clase para aprovechar los minutos finales de consulta con el profesor, situación que a veces involucra también a los mismos ayudantes.

"A: Dr. ¿usted tiene el escrito que le dimos el otro día para corregir?
P. ¿lo tienen en diskette?
A: si, pero era para verlo, no para firmar
P. dame el disquete y yo directamente lo corrijo así no lo tienen que hacer de vuelta... Hago la corrección directamente yo en 5 o 10 minutos y evitamos que pasen 4 o 5 días más...
A. no sé cómo está... se va a dar cuenta..." (Observación N° 2)

"Ayudante: tengo una situación... a las chicas no las dejan dejar una nota en un Juzgado...
A: ¿se acuerda? Usted vino con nosotras a la audiencia de ...
Ayudante: y no las dejan dejar nota... dicen que sólo los letrados pueden
P: ¿tienen algún cartel que lo diga?
A: sí...
P: vieron que muchas veces aparecen normas "privadas" de los juzgados que no tienen nada que ver con lo que dice el código. Entonces, hay que en primer lugar plantearle al juzgado que nos deje dejar la nota, y si no nos deja entonces va el letrado. En este caso, voy yo a preguntar por qué sencilla razón no les dejan dejar nota a mis alumnos y para eso, voy a ir con ustedes... El tema lo vamos a plantear ¿no nos trae perjuicio en este expediente?
Ayudante: no...
P. bueno, pero nos puede traer en otro..
P. voy a ir a preguntar porque no pueden dejar si hay una autorización expresa...
Ayudante: proveída por el juzgado...
P. bueno gente, terminó la clase" (Observación N° 3)

De los relatos narrativos a la síntesis interpretativa.

Tal como lo dejan entrever los relatos elaborados a partir de los textos de campo, uno de los rasgos centrales del dispositivo de formación desarrollado en la comisión, tiene que ver con la intencionalidad atribuida al trabajo y desde la cual, se legitima el contrato de formación que instituye el vínculo pedagógico.

A riesgo de simplificar la complejidad de deseos y aspiraciones que posiblemente estén en la base de esta intencionalidad, cabe suponer que ella se organiza en torno a la voluntad de generar condiciones que promuevan en los estudiantes un "cambio de mentalidad". En esta perspectiva, el trabajo de formación queda definido como una acción orientada a provocar movimientos identitarios que suponen el abandono de componentes representacionales previos (ligados al "ser y devenir" estudiante), como condición de partida para transitar la nueva experiencia de sí (ligada al "ser y devenir" abogado) que la práctica habilita.

La idea de formación que pareciera sostener al dispositivo desplegado en la comisión, aparece así claramente organizada en torno a la idea de un trabajo/proceso de "de-formación", que resulta ser condición de posibilidad para el encuentro y apropiación de "nuevas formas" (Filloux, J.C.; 1996). En este caso, la dinámica de "de-formación" - "re-formación", propia de todo proceso de reconfiguración identitario, no parecería desarrollarse espontáneamente como resultado del despliegue mismo de la experiencia, sino como resultado de la intención profesada por el formador. Intención que pareciera operar, como una representación finalizante, que interviene tanto en la función de fundación del dispositivo como en las funciones de concepción y pilotaje del mismo (Barbier, J.M.;2000).

Tal como lo expresan los testimonios de los estudiantes y del mismo profesor, esta intencionalidad adquiere por momentos la fuerza de un imperativo, algo así como un "mandato de formación" que sella la modalidad de los vínculos que se desarrollan al interior de la comisión y las características que adopta la pertenencia.

En la perspectiva planteada por los estudiantes, este imperativo o mandato de formación, se traduce en parte en el esfuerzo y preocupación que el profesor manifiesta para que este cambio de mentalidad se produzca y de este modo, se desarrollen los aprendizajes que se intentan provocar. A su vez, también puede reconocerse en el nivel de exigencia y demanda que para ellos supone "responder" a este imperativo y a las expectativas que de él resultan.

En la perspectiva planteada por el profesor, cumplir con el "mandato" que él mismo fija, supone, de hecho asumir la responsabilidad de:

- Colocar a los alumnos frente a situaciones que hacen a la cotidianeidad del ejercicio profesional, como por ejemplo: el contacto y manejo de los consultantes, el análisis de los casos y la definición de la estrategia a seguir, la conducción y gestión de los procesos en sus diferentes etapas (prejudiciales y judiciales), la elaboración de escritos, el trabajo de procuración, la preparación y actuación en audiencias, etc.
- Facilitar el acceso al conjunto de aprendizajes profesionales requeridos en cada situación, entre los cuales cabe mencionar:

- Aprendizajes profesionales ligados al manejo y atención de consultantes
 - Aprendizajes ligados al estudio, análisis y definición de la estrategia procesal a seguir
 - Aprendizajes ligados a la elaboración de diferentes tipos de escritos
 - Aprendizajes ligados al manejo de audiencias
 - Aprendizajes ligados al desarrollo del trabajo de procuración
- Establecer con los estudiantes un "contrato pedagógico" que sirva de marco para el establecimiento de una "alianza" que requiere ser sostenida en el tiempo que dure la experiencia. En este contrato de partes, pareciera jugarse tanto aquello que el profesor ofrece en términos de "promesa" como aquello que exige a sus alumnos, en términos de compromiso, responsabilidad y entrega. Y en algún sentido, este interjuego entre lo que se promete y lo que se exige a cambio, entrelaza significados ligados a aquello que el dispositivo "dispone" en términos de orden y aquello que "pone o deja en disponibilidad" en tanto condición y requerimiento para el cumplimiento de la intencionalidad prevista. Darse por entero a aquello que la experiencia demanda, se convierte así en una disposición y un principio de acción que opera como ley estructurante de los intercambios que mantienen los miembros de la comisión y cuyo no cumplimiento acarrea de hecho la posibilidad de ser rechazado y excluido.

En alguna medida, el cumplimiento de esta ley se legitima en principios de orden ético vinculados al convencimiento de que el Derecho otorga un "poder social" que debe ser ejercido para el "bien" de la comunidad (apelando a valores tales como la verdad, la equidad, la justicia, etc.) y por ende, la formación en la práctica no sólo debe garantizar la apropiación de un saber sino que también debiera promover la adopción de una actitud ética en el ejercicio de la profesión.

En el marco de estas concepciones y principios, el dispositivo de formación pareciera organizarse básicamente en torno a un arreglo de condiciones tendientes a ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar cierto "protagonismo", pero en un marco de estricta "vigilancia" y "control".

El protagonismo ofrecido a los estudiantes pareciera estar ligado al lugar que se les asigna en la realización de "acciones profesionales", que operan como las "mediaciones" privilegiadas para colocarse "en situación" de actuar y ser como "abogados". En la perspectiva que aportan los estudiantes, esta posibilidad constituye una de las claves para entender el valor y significado personal que para ellos tiene la experiencia del práctico. "Ponerse en situación" de abogados, sabiendo que esto supone de hecho "meterse de lleno" en el compromiso con la acción que se les encomienda, provoca por un lado sumo interés y expectativa, pero por otro lado, acarrea también alto nivel de incertidumbre y riesgo.

Reflexiones

El interés y la expectativa parecieran estar vinculados a la posibilidad que el práctico les da de "salir" del mundo académico y de la lógica de transmisión que allí impera (lógica organizada en torno a la enseñanza de saberes disciplinares fragmentados y descontextualizados) para "ingresar" al mundo del trabajo profesional y de este modo, acceder a aquellos aprendizajes profesionales que de otro modo resultarían inalcanzables. A su vez, las sensaciones de incertidumbre y riesgo, parecieran resultar tanto del efecto de descolocación que genera el dilema de "aprender haciendo" algo que "aún no se sabe hacer" (Schön, D.; 1992), como del temor a cometer "errores imperdonables" que los dejen expuestos a la mirada reprobatoria de los otros (en especial, del profesor).

Cabe en este sentido afirmar que aún cuando la experiencia del práctico sea vivida con interés y expectativa, por todo lo que el compromiso con la acción profesional implica para los estudiantes, ésta se presenta al mismo tiempo como una situación de formación revestida de ansiedad y temor. En este sentido, el riesgo que supone abandonar componentes identitarios conocidos y renunciar a la seguridad que ellos brindan, pareciera configurarse como condición que termina generando una relación de dependencia temporaria con un otro que puede quedar investido de cualidades auxiliadoras pero también amenazantes (Fernández, L.; 1994)

A su vez, este rasgo se vincula al componente de "vigilancia" y "control", el cual pareciera apoyarse en:

- la centralidad que adquiere la figura del profesor en la definición, regulación y control de todo lo que ocurre en la comisión. Desde esta posición central, el profesor decide, organiza, delega tareas, fija normas y controla que estas se cumplan.
- el peso asignado a las acciones ligadas a la enseñanza de saberes específicos -teóricos, técnicos y prácticos- y al entrenamiento de aquellas capacidades que se consideran centrales para el ejercicio profesional.
- el cumplimiento y desarrollo de una función sostenida de seguimiento y control de las acciones realizadas por los estudiantes, que se manifiesta tanto en el cuidado por ofrecer apoyatura continua a lo largo del tiempo que dura la experiencia, como en el nivel de detalle considerado.
- el lugar que ocupan las pautas y procedimientos de organización del trabajo, como reaseguros que permiten mantener la situación "bajo control" (tanto en lo referido al proceso de formación que involucra a los estudiantes, como en lo referido al servicio profesional que la comisión presta). Entre tales pautas cabe mencionar, a modo de ejemplo, la forma en que se gestionan los tiempos al interior de la comisión, la modalidad que asume la distribución de roles y

responsabilidades entre el profesor, los ayudantes, los equipos de trabajo, los procedimientos empleados para realizar el seguimiento y control del estado de situación de las causas, etc.

- la instalación de una cadena de acompañamiento tutorial que se inicia en el nivel de los pares más experimentados, continúa en la instancia de trabajo con los ayudantes y finaliza en la consulta con el profesor a cargo de la comisión
- la habilitación de circuitos de comunicación que permiten socializar el manejo de la información y que se organizan según el mismo principio jerárquico que regula el ejercicio de la función tutorial
- el peso asignado a la evaluación y el significado atribuido a la situación de examen como instancia de exposición de sí y puesta a prueba personal, en la que se juega el propio valor y el reconocimiento de los otros.

A partir de lo hasta aquí señalado cabe conjeturar algunas hipótesis de trabajo respecto al modo como emergen las siguientes dimensiones de análisis del dispositivo de formación:

❖ **En la dimensión psíquica**

La relación con el saber que el profesor despliega en las clases pareciera caracterizarse por ser de posesión, apoderamiento y dominio. El saber que se transmite, se presenta como un bien que se posee, (de) adquiere, se acumula, se almacena (Blanchard-L., C.; 1998) Un saber difícil, enigmático, que encierra trampas y que por lo tanto requiere ser dominado para poder ser descifrado. Un saber que otorga poder social y que por ende inviste a quien lo posee de una alta dosis de responsabilidad moral.

De ahí la importancia que en el dispositivo tiene garantizar una transmisión de este saber que contrarreste el peligro que acarrea el "mal uso" del mismo. La transmisión de este saber aparece ligada a un tipo de enseñanza que corre el riesgo de quedar atrapada en el "mito de la fabricación" (Meirieu, Ph.;1998) y cuya intención pareciera ser:

- dar a conocer, almacenar, el contenido mismo de la norma jurídica
- hacer respetar al pie de la letra aquello que la norma jurídica indica
- inculcar la adopción de una perspectiva ética en el uso que se hace del saber jurídico

El profesor asume un papel protagónico en la transmisión de este saber. Las formas discursivas por él utilizadas parecieran tender a la modelización de lo que se va enseñando. La palabra del profesor aparece como una palabra

"magistral" que por momentos ocupa el lugar de una "verdad revelada", que no se cuestiona, ni interpela.

La figura que se asoma en esta transmisión es la del "conductor" que guía, cuida, aconseja, señalando lo que es fácil y difícil, lo que representa una situación ordinaria y lo que constituyen situaciones de excepción, lo que resulta importante y lo que aparece como accesorio, lo que no hay que confundir u olvidar. Desde esta posición de "conductor", la figura del profesor y el saber que transmite queda por momentos revestido de cierto dogmatismo. Apoyado en el saber que da la "propia experiencia", el profesor anticipa situaciones que pueden presentarse en el porvenir profesional de sus estudiantes adoptando por momentos una actitud casi profética. (Bachelard, G., 1949, citado por Filloux, J.C.; 2000)

Los razonamientos que expone a los alumnos parecieran organizarse en torno a una lógica lineal en la que es difícil encontrar intersticios en los que los estudiantes puedan introducirse. En ocasiones, utiliza palabras retóricas (preguntas que él mismo responde), verbos de acción. Su lenguaje es muy preciso y especializado (incorpora el lenguaje técnico y el argot, la jerga).

La atmósfera de las clases da idea de mucho movimiento y actividad por parte de los alumnos, pero en un espacio transferencial dominado por la figura del profesor (Blanchard L.; 1998). Los alumnos parecen quedar ubicados en la posición de quienes "demandan" alimento, cuidado, protección y el profesor en la posición de quien todo lo provee.

El espacio de formación parecería cumplir una función continente, a partir de la posibilidad de generar condiciones que garantizan suficiente ayuda instrumental (Fernández, L; 1994). Sin embargo, en el plano emocional la envoltura psíquica creada en este espacio transferencial, daría cuenta de la dependencia que los estudiantes -y también los ayudantes- mantienen respecto a la figura del profesor. Cabe señalar que esta dependencia no sólo aparece vinculada a la "dependencia funcional" que inevitablemente surge como necesaria para el desarrollo de la tarea, sino que parecería acompañarse a su vez de una situación de dependencia emocional, sostenida en la identificación con el profesor (Souto, M.; 1993).

Desde esta configuración vincular, el profesor aparece revestido de atributos ligados a la ejemplaridad, ocupando de este modo el lugar del Ideal. En algún sentido, la dependencia que los alumnos mantienen respecto al profesor abre la posibilidad de provocar que los mismos alumnos se identifiquen entre si en esta dependencia (Furstenau, P.; 1971, citado por Filloux, J.C.; 2000). Cabe conjeturar que si bien esta modalidad vincular es proveedora de seguridad, al mismo tiempo puede configurarse como una fuente de amenaza, que restringe las posibilidades de despliegue personal de los estudiantes.

❖ **En la dimensión social:**

Tanto la organización del trabajo (al interior de la comisión como la modalidad de las relaciones que se instituyen en el espacio de formación parecerían organizarse en torno al principio de jerarquía. Desde esta lógica, el profesor ocupa una posición central de poder en la regulación de toda la actividad de la comisión.

El poder pedagógico del profesor se asienta en el ejercicio de un poder de referencia y un poder experto, aún cuando puede reconocerse también el despliegue de cierto poder coercitivo que se ejerce a partir de mecanismos sutiles de aceptación-rechazo (Souto, M.; 1993).

No existen circuitos paralelos de poder informal que contrarresten el poder de influencia del profesor. Por el contrario, su poder profesional y pedagógico es aceptado, legitimado y reforzado por los mismos alumnos y ayudantes. Las fuentes de esta legitimación no sólo se derivan de la posición formal que el profesor tiene como Jefe de comisión, sino también del reconocimiento de la experticia en el oficio y el nivel de compromiso y entrega que pone en la tarea.

Las normas que regulan el funcionamiento de la comisión son definidas por el profesor y aceptadas por los alumnos y ayudantes. Parecieran primar principios de enmarcación fuerte (Bernstein, B.; 1985) que definen los límites de lo permitido y lo prohibido en el espacio de la comisión en un marco de opciones reducidas. Aún cuando en algunos casos se da la posibilidad de consensuar criterios de trabajo, el margen de discrecionalidad de alumnos y ayudantes pareciera ser muy débil. El respeto a las normas se legitima en el cuidado por brindar un servicio profesional que atienda las necesidades de los consultantes y en la prevención de los riesgos profesionales que puedan ocasionar los errores de los alumnos. Las transgresiones a las mismas son objeto de sanción.

Priman las formas de control normativo y normativo social (Etzioni, A.; 1965). Aún cuando pueden reconocerse modalidades de control autónomas al interior de los equipos, predominan las modalidades de control heterónomas, ejercidas por los ayudantes y por el mismo profesor. Asimismo, puede advertirse la existencia de circuitos de control de segundo orden, que son aquellos que se utilizan para controlar algo que ya fue controlado por otro.

La relación pedagógica es claramente asimétrica, aún cuando el trato entre el profesor, ayudantes y alumnos oscile entre la formalidad y la informalidad. Los vínculos de mayor horizontalidad se dan entre alumnos y ayudantes y entre los pares más y menos experimentados.

La comunicación se organiza básicamente en torno a una función de "transmisión" que muy habitualmente se desliza hacia funciones de evaluación, vigilancia y control de la tarea. En este sentido, y más allá de

las intervenciones estrictamente ligadas a la lógica de la enseñanza, son frecuentes las intervenciones dirigidas a dar indicaciones y recomendaciones, a monitorear que las cosas se realicen según criterios **definidos desde su saber experto**, a cuidar las "formas" y "detalles" de la producción de los alumnos, a advertir posibles errores y a enmendar los ya cometidos, etc.

El contenido de la interacción gira alrededor del conjunto de saberes requeridos por la tarea (en un abanico muy diversificado de temas que van desde cuestiones teóricas y técnicas a otras de carácter ético). Se observa una centración de los intercambios referidos a la tarea profesional. En ocasiones la interacción se desplaza hacia temas de orden pedagógico que dejan entrever el lugar que en la comisión tienen las instancias de evaluación. El examen aparece como un acontecimiento de alta significación personal y social. En la situación de examen los estudiantes quedan a merced de un tribunal que "normaliza", "dictamina", "clasifica". Aprobar o desaprobar el examen queda asociado a la posibilidad de ser reconocido, valorado, premiado.

En cuanto al modo en que se estructura la comunicación en el espacio de formación, es posible advertir la sucesión de momentos en los que prima la organización radial de la comunicación y momentos en los que esta modalidad se desdibuja en la coexistencia de circuitos paralelos de comunicación organizados en torno a la actividad simultánea de los grupos.

Los juegos de saber y poder que se anudan en el desarrollo de las clases se viabilizan desde lo discursivo y lo no discursivo. Este es el marco en el que los estudiantes construyen y modifican la experiencia de sí. El efecto que parecieran producir los mecanismos ópticos, discursivos y jurídicos que el mismo profesor actúa desde su posición de poder y autoridad, parecieran ser la docilidad y la sumisión, como efecto de cierta lógica de disciplinamiento (Foucault, M.; 1979).

❖ **En la dimensión instrumental**

El ambiente de las clases muestra el modo como los rasgos de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historicidad (Doyle, W.; 1986⁹⁹) se intensifican en las situaciones de formación en la práctica, a raíz de dos condiciones que terminan por acoplarse en el espacio de formación: por un lado, la coexistencia de lógicas de acción propias del mundo de la enseñanza, la formación y la profesionalización, y por otro lado, la presencia de una serie de factores que parecieran profundizar aún más la fuerza con que estos rasgos emergen en este particular espacio de formación. Entre tales

⁹⁹ Se trata de categorías que describen el ambiente áulico, recuperando el planteo realizado por Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.

factores, cabe mencionar a la cantidad de alumnos presentes en la comisión, la diversidad de situaciones existentes respecto al nivel de experiencia que tienen los estudiantes, la cantidad y variedad de casos que se manejan, la heterogeneidad de situaciones en que se encuentran las causas respecto a las etapas del proceso judicial, la coexistencia de casos nuevos y en proceso, la diversidad de situaciones respecto al grado de conocimiento que los mismos alumnos tienen de los casos en marcha, las limitaciones del espacio y los recursos. La conjunción de ambas condiciones, dan idea del nivel de tensión y presión que el ambiente de la clase ejerce sobre la intervención pedagógica. Un nivel de tensión y presión que pareciera ser fuente de ansiedades, que colocan tanto al profesor como a los estudiantes, en una situación de doble fragilidad (con respecto a sí mismos y a los otros).

La gestión del dispositivo estaría orientada a "manejar" este conjunto de rasgos y factores, desde una estricta organización y regulación de los tiempos, las tareas y los recursos disponibles en la comisión. Por momentos, las formas de organización que se implementan parecerían adquirir el sentido y función de comportamientos rituales que permiten controlar el nivel de ansiedad que el ambiente de la clase produce en el profesor y sus alumnos.

Entre los principios que parecieran regular la gestión del dispositivo cabe señalar el peso que pareciera tener el criterio de efectividad y eficacia. Desde este criterio puede comprenderse:

- el cuidado que el profesor pone en garantizar las condiciones y medios que permitan el logro de las finalidades e intenciones que sellan el contrato de formación instituido en la comisión. La búsqueda de "efectividad" y "eficacia" representa en este sentido un principio de acción con efectos de regulación de los sucesos que emergen en el campo y de los sistemas de organización que allí se implementan.
- la preocupación por no quedar capturado en la fuerza de lo emergente. De ahí que si bien no es posible hablar de un esquema didáctico previo, sí puede observarse la intención de anticipar hasta donde se puede lo que va a realizarse en la jornada. Se trata en este caso de una anticipación /planificación provisoria y flexible que se redefine en la inmediatez de los sucesos que transcurren en el día.
- el énfasis que en las decisiones del profesor parecieran tener criterios ligados a la racionalidad instrumental.

Como resultado de esta gestión del dispositivo, la propuesta pedagógica se organiza en la combinación del trabajo independiente de los grupos, la consulta a demanda y la generación de instancias de grupo total, organizadas en torno a la lógica de la enseñanza. Se observa la preeminencia de la tarea explícita, estructurada en la centralidad el trabajo grupal -a partir del cual los alumnos toman a su cargo tareas inherentes al servicio profesional- y el estricto seguimiento y supervisión del profesor. Las

tareas encomendadas a los estudiantes parecieran aproximarse a las tareas procedimentales y de comprensión (en los aspectos técnicos del trabajo profesional).

Dado que el principio de responsabilidad compartida rige no sólo al interior de los equipos, sino también en la comisión en su conjunto, se propicia la idea de una tarea común que organiza el trabajo conjunto y que exige esfuerzos de inversión para quienes en ella están implicados. Pareciera primar una estructura cooperativa del trabajo entre los equipos, los ayudantes y el mismo profesor y un clima de respeto y camaradería entre quienes forman parte de la comisión.

En lo referido al funcionamiento de los equipos, la grupalidad pareciera desarrollarse como efecto natural de la cooperación e interacción requerida por la tarea. Es algo que queda librado al juego de cada equipo. Son inexistentes las intervenciones dirigidas a hacer algún señalamiento o comentario respecto al funcionamiento y desarrollo de los grupos. Cuando aparece algún conflicto, las intervenciones del profesor parecerían estar más cerca de la "supresión" del conflicto que de la posibilidad de elaboración.

A modo de conclusión

Del conjunto de hipótesis elaboradas en la lectura interpretativa de los relatos cabe inferir que:

a) En su condición de "analizador", el dispositivo de formación desplegado en la comisión permite revelar:

La preeminencia de concepciones que fundamentan el modo en que se gestionan las tensiones propias de la articulación de lógicas de enseñanza, formación y profesionalización, en el marco de condiciones que parecieran intensificar el nivel de tensión emergente en el ambiente de la clase. Tales concepciones parecieran estar ligadas a:

- *un modelo de formación centrado en las adquisiciones (Ferry, G.; 1987)*
- *un enfoque de la práctica sustentado en un enfoque de racionalidad técnica (Schön, D.; 1992)*
- *un tipo de pensamiento docente modulado entre la lógica del pensamiento estratégico y la lógica del pensamiento programático y evaluativo (Souto, M.; 1993)*

La fuerza que adquiere la producción de contenidos imaginarios y representaciones sobre la formación ligados a:

- *la fantasmática nuclear del formador que "da forma" en base a un ideal encarnado en la figura del profesor (Enriquez, E.)*
- *la idea de la formación como "deformación-re formación" (Filloux, J.C.; 1996)*
- *la representación de la formación como control (Mastache, A.; 1993)*

b) En su condición de "provocador", el dispositivo de formación permite reconocer movimientos ligados a:

- *el despliegue de un proceso de relación con el saber que se modula en la tensión entre exterioridad-interioridad y a partir de la cual los saberes transmitidos terminan siendo incorporados como herramientas para pensar y actuar (Blanchard-L.; C;1998)*
- *el establecimiento de configuraciones vinculares organizadas en torno al acople de rasgos que invisten a la dependencia funcional inicial, de atributos propios de la dependencia por identificación con el líder y la dependencia afectiva (Souto, M.; 1993; Filloux, J.C.;1974)*
- *la provocación de comportamientos de docilidad y sumisión que muestran efectos de normalización y sujeción del proceso de configuración identitaria y de transformación de la experiencia de sí. (Larrosa, J.; 1995).*
- *el desarrollo de una dinámica de reacomodamiento identitario, que pareciera incorporar rasgos propios de las dinámicas de promoción y preservación identitaria (Barbier, J.M. y Galatanu, O.;1997)*
- *la tendencia a replicar, en la construcción del propio proyecto identitario y de la imagen de sí ideal, las ofertas identitarias propuestas por el profesor (Barbier, J.M. y Galatanu, O.;1997)*

c) En su condición de "organizador", el dispositivo de formación dispone y pone en disponibilidad, un arreglo de condiciones de espacios, tiempos, recursos, tareas según una lógica de abordaje de la complejidad que:

- *interviene en las funciones de fundación, de puesta en representación y de performance del dispositivo (Barbier, J.M.; 2000)*
- *modula las decisiones en función de criterios que parecerían sostenerse en la búsqueda de efectividad y en el control de las ansiedades que provoca el ambiente de la clase (Doyle, W.; 1986) a partir de procedimientos que pueden expresar un comportamiento de fuga en la protección de los rituales (Filloux, J.C.;1996; 2001)*

- pareciera "disponer" y "poner en disponibilidad" condiciones más que "proponer" alternativas múltiples de organización y regulación de la actividad (Souto, M ;1993)

Segundo Caso: "La práctica, un camino de familiarización"

La comisión de prácticos y la profesora a cargo

La comisión a cargo de la Dra. P.C funciona los días lunes y jueves de 10.00 a 12.00 hs. en el aula 4. El espacio donde se desarrollan las clases es reducido y similar, en su aspecto y mobiliario, al resto de las aulas del Patrocinio. Cuenta con tres mesas (tipo escritorio) que se distribuyen en diferentes posiciones del salón de clases. Las sillas, que apenas alcanzan para la cantidad de alumnos inscriptos, rodean estos escritorios fragmentando el espacio material del aula.

Las ventanas son escasas, situación que provoca dificultades de ventilación. El calor se hace sentir en los días de verano y aún cuando el aula cuenta con ventilador de techo no siempre se utiliza a fin de evitar el ruido que su uso provoca. En una de las paredes se ubican tres archiveros que, al igual que en el resto de las aulas, tienen indicado en su frente el N° de Comisión a que pertenecen. La mayoría de las carpetas con expedientes se ubican allí, aun cuando también se utiliza el "cuartito del fondo" para guardar las cajas que conservan documentación de los casos y que los alumnos suelen llevar y traer a medida que lo necesitan.

Las paredes del salón están pintadas del mismo color que el resto. Su estado general es bueno y denota mantenimiento. En ellas, sólo hay un cartel con información sobre el horario de funcionamiento del Servicio Social del Patrocinio.

La Comisión funciona en un horario pico de la mañana. Es llamativo el movimiento de alumnos y consultantes en los pasillos y aulas. La afluencia de estudiantes que salen y entran de las aulas en el horario de cambio de turno genera atolladeros en el pasillo que comunica todos los salones. El movimiento continuo de alumnos y consultantes da indicios del ritmo y volumen de actividad que se desarrolla en este horario de trabajo.

Cabe destacar que a pesar de la cantidad de gente que circula en pasillos y aulas, el salón está impecable al momento de iniciar la clase. Durante el breve intervalo de tiempo dedicado al recambio de docentes y estudiantes, la Sra. encargada de la limpieza entra al salón y lo acondiciona para el inicio de la actividad. Los estudiantes la conocen y la llaman por su nombre. Permanecen en el pasillo hasta que ella les da autorización para entrar una vez finalizada su tarea.

La Comisión está a cargo de la profesora y de dos ayudantes jóvenes que tuvieron poca presencia durante las cuatro clases observadas. La cantidad de alumnos oscila entre los 16 y 20 estudiantes.

La profesora tiene aproximadamente 45 años de edad, es egresada de la UBA y desde antes de obtener el título, se inició en la práctica de la profesión en un estudio jurídico que reconoce como ámbito de formación significativo en su propia trayectoria profesional.

"... no tengo ningún antecedente familiar en el campo del derecho. Mis padres no son profesionales. Trabajé sí antes de recibirme en un estudio jurídico mientras estudiaba y ahí adquirí muchísima práctica... Hacíamos separaciones en ese momento porque no había divorcio, hacíamos alimentos, aprendí allí toda esta cosa standard de la profesión... Fue un lugar importante para mí..."

Al igual que en caso del Dr. T.O., la Dra. P.C. es miembro del Patrocinio desde el momento en que cursó el práctico. Advierte que su paso por el práctico dejó una importante huella en su modo de encarar la tarea docente. Destaca en este sentido el papel que jugó su Profesora de práctico como figura de referencia en la marcación de rasgos que caracterizan al día de hoy su actuación como docente de la comisión.

"... Tuve docentes que me marcaron mucho en mi camino.... Una de ellas fue mi profesora de prácticas, marcó muchísimo mi estilo. Varias cosas me quedaron de ella: el compromiso con el servicio, y con los consultantes, el hecho de ser muy discreta, prudente... Tomaba con mucha naturalidad las cosas. Era una mujer muy dedicada. Firme y con objetivos claros. Era muy clara cuando decía las cosas. Yo tomé muchas cosas de ella y otras no tanto. Era muy discreta, muy suave. Tenía una relación muy distante con los alumnos... era muy rígida, sensible, pero al mismo tiempo muy rígida... Le costaba demostrar afecto al alumno

Yo no soy así. Es cierto que cuando empecé a ser su ayudante ella también cambió el estilo en la comisión... había más posibilidad de hacer un chiste, de distender un poco la cosa. Cuando yo era su alumna, esta posibilidad no estaba, no permitía tanto esto..."

Tal como surge de su relato, su entrada al práctico como ayudante estuvo signada por una doble situación. Por un lado, su excelente performance como estudiante y por otro lado, la mala relación que su profesora de práctico tenía con una ayudante "heredada".

"... Fui ayudante desde el 82. En cuanto me recibí le pregunté a mi profesora de práctico si me podía quedar como ayudante y me dijo que encantada. Me encantaba el práctico, no faltaba nunca, tuve 10 en el práctico. Como en simultáneo yo trabajaba en un estudio tenía experiencia y traía los testimonios hechos. Entré al práctico integrando la parte de los alumnos que "ya sabían" y esto marcaba una diferencia con el resto... Le pregunté si podía seguir cuando terminé y me dijo que sí."

Creo que porque tenía una ayudante que no se la bancaba demasiado porque la había heredado. Cuando empecé estábamos las tres, después la otra ayudante se fue y quedé yo sola. Fui creciendo y después cuando se iba de viaje me quedaba yo a cargo de la Comisión. Consiguieron que me nombraran Jefa de Comisión en lo que en ese momento era el Práctico 1-que era puramente teórico- y en simultáneo estaba en el Práctico 2 como ayudante. Me rentaron en el 84... y después gané el concurso... Ya desde hace muchos años estoy como Jefa de la Comisión"

En la actualidad se desempeña en el ejercicio liberal de la profesión en el área del Derecho Comercial en su propio estudio jurídico. Los casos que se atienden en su comisión son del área del Derecho Civil, mayoritariamente casos patrimoniales y de familia. El vínculo que mantiene con la Facultad se apoya exclusivamente en la pertenencia al Patrocinio, y desde allí juzga en forma bastante crítica la formación que brinda la carrera.

"... la UBA tiene esa cosa de respetar la libertad académica... pero para mí, la carrera no está formando en realidad. Está especializando tanto que los alumnos pierden el concepto general del Derecho y lo importante es que salgan manejando los principios generales del Derecho. Terminan siendo especialistas de cosas tan pequeñas, que pierden el concepto general. Creo que la formación es muy especializada, y muy parcializada. Hay muy poca relación de unas materias con otras. No se articula nada con nada. Yo padecí siendo estudiante las correlatividades pero después me di cuenta que son importantes. Tienen derecho procesal pero lo tienen muy lejos del práctico, y entonces cuando llega el momento de aplicarlo, ya lo olvidaron. No hay articulación entre las materias de Derecho procesal y los prácticos..."

... Por otro lado, veo que los docentes no tienen formación pedagógica, no tienen la formación suficiente para chequear si lo dado fue comprendido y archivado bien... Sí reconozco como positivo el enfoque de la Carrera, la intención de formar a los alumnos con un perfil de abogado humanista... Creo que la universidad no debiera ser un espacio netamente académico, donde sólo se ve lo que es de manual... es importante formar un abogado con sensibilidad social..."

Desde su punto de vista, el práctico constituye una instancia de formación insustituible en la medida que habilita el contacto con realidades sociales que están por fuera del campo de experiencia de muchos de sus alumnos. En esta perspectiva, el práctico representa para los alumnos la oportunidad de dejarse afectar por la situación de extrema vulnerabilidad social que plantean los consultantes.

"... yo tengo alumnos que vienen de vivir en una burbuja... cuando llegan acá quedan shoqueados, se conmueven mucho porque ni se imaginaban que existían estas situaciones. Son alumnos que viven lo

que yo llamo una "segunda realidad" su mundo es de San Isidro para arriba. Otros alumnos no tanto porque misionan o tienen otras actividades de tipo voluntarias, por ejemplo en el gobierno de la ciudad. Este contacto con los casos que se presentan acá me parece que es una experiencia impagable..."

En correspondencia con esta visión humanista de la formación, plantea una fuerte crítica respecto a algunos fenómenos emergentes en el campo profesional. Alude en este sentido, al avance que desde un tiempo a esta parte está teniendo un perfil profesional de índole corporativo y mediático que bastardea el sentido genuino de la Abogacía como profesión. Y en el cuestionamiento de este perfil, deja traslucir un claro posicionamiento ideológico.

"... no me gustan los "abogados de corporación"... los trato, pero no me gustan. Por el tipo de trabajo que hago en mi estudio tengo que tratar con ellos pero a veces hasta siento mucha pena por ellos. Son abogados mediáticos que salen en los diarios, pertenecen a esos "grandes estudios". Mantienen cierto snobismo, por ejemplo, ahora en estos grandes estudios han puesto atención gratuita a personas con escasos recursos o atención a ONG y lo hacen porque éste es un criterio que traen desde los EEUU, porque cuando mostrás un curriculum, por snobismo, es importante que figure que haces alguna actividad social o comunitaria, pero no les sale del corazón... A mí me enferman. Son muy arrogantes, impecables respecto a su método de trabajo, pero anteponen su pertenencia a la corporación para hacerte sentir "mínimo". Es el modo que tienen de manejarte. Te hacen sentir "poca cosa" para que des 5 pasos atrás y te repliegues. Se ha bastardeado mucho la profesión cuando se "samantizó" todo con Cúneo Libarona, la aparición mediática, la legalización de la mentira... Y el abogado no debe mentir porque debe regirse por códigos éticos..."

Si bien su planteo está lejos de la intención de formar abogados litigantes, no deja de considerar la importancia de desarrollar un perfil competitivo que contrarreste el avance de estas nuevas prácticas de la abogacía, desde la "ética" y la "idoneidad profesional". A su modo de ver, esta idoneidad se asienta en el desarrollo de cierto "arte de la argumentación" que, a su criterio, configura una de las principales "armas" de la profesión.

" Trato que, al revés de lo que a veces se ve, mis alumnos no adopten este perfil de abogado competitivo, que hace cualquier cosa para ganar un litigio. Cuando yo formo abogados lo que les digo es "no peleen, porque ellos jamás pelean, avanzan muy educadamente". Entonces la clave es utilizar otras armas: la seriedad, el hecho de ser creíble, confiable, esto es lo importante. Por supuesto que esto requiere idoneidad, hay que aprender a argumentar porque cuando

vos opones argumentos ellos nunca te dicen que no. Te dicen "vos tenés razón, pero...". Las perspectivas y miradas de un caso pueden ser disímiles y si uno aprende a argumentar, a encontrarle fundamento a una posición, logras plantarte de otro modo, ya no te pasan tan fácilmente por arriba con esa arrogancia..."

El dispositivo de formación en la perspectiva de la profesora

❖ Acerca de la intencionalidad y el contrato de formación que sella el vínculo con los alumnos

La Dra. P.C elige el término "acompañamiento" y "empatía" para caracterizar el trabajo que hace en su comisión. Entiende su tarea básicamente como un trabajo de transmisión y modelaje, cuya **intencionalidad** es acompañar a los estudiantes en el proceso de familiarización con la práctica profesional. En esta perspectiva, uno de los propósitos que persigue es que sus alumnos logren vencer los temores que suelen presentarse en los comienzos del ejercicio profesional.

" A lo que yo tiendo es a que el alumno pierda ese trauma que tiene en cuanto a largarse a ejercer la profesión de abogado. Intento trabajar esto con ellos... que es un poco lo que nos pasó a todos cuando nos recibimos y empezamos a ejercer... Los temores que tienen son muchos. El primero es el hecho de decir "no sé qué contestar cuando me preguntan", "ahora ¿qué hago?", el "asesoramiento", atender la consulta de alguien y tener que decir algo. Otro temor importante es a las audiencias "¿cómo me tengo que manejar en las audiencias? ¿cómo me tengo que mover?" porque eso no surge del código. Pero creo que para ellos lo más preocupante son las consultas, porque el caso está ahí, es real. Entonces siempre está el no sé qué hacer y ¿si no sé qué contestarle?... y si cometo un error que perjudica al consultante?"

En el marco de este planteo, se propone a sus alumnos como quien genera condiciones para vencer estos miedos que suele denominar "escenas temidas". Su posición queda así definida como la de un "iniciador-partenaire" que acompaña empáticamente a los "alumnos" en el camino a transitar en el ingreso al submundo cultural, simbólico e imaginario que representa la profesión.

Desde esta posición prioriza la posibilidad de establecer con los alumnos una relación de proximidad afectiva que habilite el ejercicio de una función de sostén y apuntalamiento.

"...Para mi, ésa es mi función, acompañarlos desde una posición de empatía con lo que les pasa... una posición de distancia pero también de afecto, de ponerse en sintonía con lo que el otro piensa, siente. Estar muy atenta a lo que ellos pueden sentir. Tengo una relación esencialmente afectiva con el alumno. No tengo esa distancia con el alumno que otros profesores tienen... los saludo con un beso. Los llamo por el nombre. Antes los llamaba por el apellido, pero ahora de vieja me di cuenta que es mejor llamarlos por el nombre. Los tuteo en general, salvo cuando tengo que retarlos por algo. Ahí me sale de "usted". Ellos me hablan de usted, a veces de vos, pero les pasa que por ahí, no lo pueden sostener..."

Junto a esta relación de proximidad afectiva, la profesora se define también como quien acompaña enseñando todo aquello que resulte necesario transmitir a fin de que los estudiantes puedan resolver las tareas profesionales encomendadas.

"... También me ocupo mucho de enseñarles... les enseño todo, hasta lo obvio, porque por ahí lo que a mi me parece obvio para los alumnos no lo es... Empiezo preguntando qué saben de determinadas cosas, para explicar desde allí, desde lo que saben. Veo cuál es el nivel más bajo que traen de conocimientos para empezar a trabajar desde lo que traen... Las clases teóricas son por eso centrales para mi. Todo se va explicando en la clase teórica. Primero les explico cómo se hace todo y después ellos lo hacen... Por ejemplo, antes de una audiencia, explico cómo se prepara todo el "iter" de la audiencia..."

En síntesis, la posición de "iniciador" aparece definida en torno a dos funciones que para ella parecieran ser centrales: la función de enseñanza / transmisión y la función de acompañante afectivo y sostén emocional de los alumnos.

En correspondencia con este planteo, el **contrato de formación** que mantiene con sus alumnos está asentado en la promesa de ofrecer oportunidades para familiarizarse con el campo, adquirir seguridad y destreza en el manejo de situaciones de vida profesional apelando en todo momento a la sensibilidad hacia los consultantes que acuden en busca de ayuda.

En alguna medida, esta promesa se liga a la posibilidad de acceder a una serie de saberes y ofertas de significación que juzga valiosas y que operan para sus alumnos como verdaderas propuestas identitarias. Lejos de plantearlos como una imposición, el repertorio de aprendizajes que se ofrecen en la comisión aparecen mas bien como resultado del modo como los estudiantes gestionan la experiencia del práctico según sus propios criterios de exigencia y compromiso personal.

Se trata por lo tanto de un ofrecimiento que cada estudiante regula en función de aquello que esté dispuesto a invertir a fin de obtener como contrapartida la posibilidad de avanzar en un proceso de crecimiento y desarrollo profesional. En la perspectiva de la profesora, una de las claves más importantes de este crecimiento es la posibilidad de "aplicar" el conocimiento teórico a la realidad del ejercicio profesional y desde este punto de vista, el práctico aparece como una instancia de formación privilegiada para concretar esta aspiración.

"... Yo les propongo que en mi comisión apliquen lo que aprendieron del derecho, lo que estudiaron en los códigos y en el código de procedimientos fundamentalmente, que es tan abstracto!!!... que visualicen que esa norma que parecía tan abstracta, es esto en la práctica..."

... Lo importante es que cuando terminen el práctico hayan aplicado el derecho de fondo y el derecho procesal, hayan trazado estrategias, hayan aprendido a hacer un interrogatorio, hayan experimentado el rol que tiene que cumplir un abogado en la consulta... Por eso yo acepto casi todos los casos, para que hagan experiencia... Cuantos más casos vean mejor..."

... No me pongo en situación de exigir... no es mi manera, no me parece que de ese modo se genere mayor compromiso. En general los grupos que tenemos aprovechan y entonces el mayor placer de uno, es verlos salir. No sé como hacen para hacer ese clic, es como con los chicos que por ahí no se largan a hablar y de pronto empiezan a hablar todo de corrido. Yo los veo cómo llegan y cómo salen y no lo podés creer... Obviamente siempre hay algún alumno de esos que son muy seductores que no aprovechan, no hacen absolutamente nada y se montan sobre el trabajo de los demás. Repiten pero cuando los sondeas un poco, no tienen la menor idea, jamás fueron a Tribunales a ver un expediente... No soy de llegar hasta el último día del curso para decirle que están desaprobados... Si no aprovecha las oportunidades que le da la comisión es preferible que aproveche ese tiempo en otras materias que le falten y que vuelva cuando esté más maduro..."

El testimonio anterior permiten advertir un rasgo que se agrega al estilo personal que la profesora despliega en el ejercicio de su función. A la empatía y proximidad relacional que mencionábamos anteriormente, se suma la adopción de una actitud de no imposición y exigencia, que emerge bajo el supuesto que de este modo se genera mayor compromiso en la tarea.

La posibilidad de "hacer" experiencia es lo que habilita el despliegue del conjunto de saberes y competencias profesionales que, desde su punto

de vista, operan como **referenciales que definen la profesionalidad del abogado.**

En este orden de cosas, menciona:

Saberes y competencias profesionales ligadas al manejo y atención de los consultantes. De un modo u otro su planteo pivotea sobre dos componentes claves de esta capacidad: por un lado, la posibilidad de que los alumnos entablen con el consultante una relación humana que permita "contenerlo" desde una escucha sensible a su relato y por otro lado, la habilidad para manejar el interrogatorio de modo tal de llegar al nudo central de la consulta. Este último punto es lo que permite no perderse en los detalles y lograr una información que resulte significativa a la hora de captar las cuestiones medulares del caso desde el punto de vista jurídico.

Aprender a manejar el interrogatorio resulta ser en este sentido un aprendizaje clave del práctico, sobretodo si se tiene en cuenta el compromiso emocional que suele despertar la atención de los consultantes y los efectos de sobreimplicación que, en ocasiones, ponen en riesgo la posibilidad de entablar una adecuada distancia instrumental respecto al caso.

"... si bien es importante que los alumnos vean el rol de contención que tienen que cumplir en la consulta, tienen que saber que esta contención nunca debe hacer perder de vista el objetivo que es jurídico..."

... Permitimos en la Comisión que los consultantes expresen sus emociones porque a veces las emociones no le permiten visualizar el nudo del problema jurídico que tiene. Entonces, los alumnos tienen que saber discriminar estas emociones que a veces aparecen sobredimensionadas o subdimensionadas en la consulta...

... Ellos tienen que permitir que el consultante se explaye para poder desentrañar el nudo del problema... Es importantísimo el interrogatorio..."

Además de estos aprendizajes la Dra. P.C. señala la importancia de que los alumnos aprendan a "poner límites" a fin de resguardar el sentido y alcance de la propia intervención. Considera en este sentido la situación que plantean algunos consultantes que tipifica como "litimaníacos".

"... Algunos consultantes son difíciles y trato de evitar tomarlos, aunque los alumnos tienen que habituarse también a trabajar con ellos. Son los "litimaníacos", saben de derecho más que vos, más que Zafaroni, los maltratan a los alumnos porque obviamente tienen más experiencia el litigios que los alumnos mismos... Si bien son casos interesantes desde el punto de vista profesional, son complicados porque hay que manejar muy bien el límite con ellos... Les digo a los alumnos, que no sean "quedas" porque los abogados no podemos ser quedas con ellos..."

... Tenemos que ser firmes con los límites, no podemos ser tímidos porque ningún cliente te va a confiar si no te plantas con firmeza... menos si se trata de un cliente que vive de litigio en litigio..."

Saberes y competencias profesionales ligadas a la definición de la estrategia procesal. Aún cuando la profesora reconoce a este aprendizaje como significativo, no hace demasiados comentarios al respecto. Simplemente lo menciona como parte del trabajo que procura hacer con sus alumnos aún cuando reconoce que el ritmo de trabajo en la comisión ofrece pocas oportunidades para dar a este aprendizaje la centralidad que amerita.

"... la definición de la estrategia procesal es también un aprendizaje importantísimo. Trabajamos mucho lo que en derecho se conoce como la naturaleza jurídica de la causa. Esto significa hacer toda una investigación del plexo de normas que permiten encuadrar jurídicamente el caso... De esto se trata, de aplicar ese plexo de normas al caso concreto...."

... Trabajamos mucho cómo hacer esto aunque a veces el tiempo no lo permite... Porque a veces un caso sale de determinada manera y me da pena no haberle dedicado más tiempo, lo trazas de determinada manera y me da pena no haberle puesto más estrategia, algo más meduloso en este sentido... Aquí se hace lo que se puede, no es como en mi estudio donde se hace un trabajo a fondo sobre esto..."

... De todos modos, trato de que los alumnos den su opinión para trazar el caso. A veces la dan frente al consultante y a veces cuando terminó a consulta vemos la estrategia juntos. Siempre les digo que a los casos hay que estudiarlos, para volver a la estrategia y comunicársela después al cliente para ver si está de acuerdo..."

Tal como surge de este testimonio el estudio a fondo de los casos es la clave para definir la estrategia procesal. De ahí que al igual que en la otra comisión, el criterio adoptado sea no tomar nunca una decisión en el momento mismo de la consulta a fin de no avanzar en una respuesta que pueda comprometer a futuro la estrategia a seguir.

"... Normalmente yo nunca asesoro sobre algo que tengo que estudiar. Le digo al consultante: vamos a ver su caso y después planteamos lo que nos parece en otra entrevista sucesiva..."

... Ningún abogado tiene por qué tener una respuesta a todo. Le digo a los alumnos que además al consultante le da mucha seguridad que le tomemos los datos y le digamos: "mire, vamos a estudiar su tema en profundidad y en unos días nos volvemos a encontrar..."

Estudiar el caso requiere necesariamente del trabajo con la teoría, es decir, con las fuentes del derecho que operan como piezas fundamentales para analizar los hechos que entran en el caso. Por esta razón, el estudio del caso implica desarrollar operaciones de puesta en relación de lo fáctico y lo teórico.

"... La aplicación del derecho al caso concreto es la pieza central del trabajo de todo abogado... Cuando estudias un caso siempre tenés que relacionar lo fáctico con lo jurídico... es un ejercicio continuo que hay que hacer... La base de todo..."

Saberes y competencias profesionales ligadas a la elaboración de diferentes tipos de escritos. Para la Dra. P.C. la elaboración de escritos supone el desarrollo de todo un arte: el arte de describir los hechos en un estilo "objetivo", "sólido" y "serio", apelando al uso del lenguaje técnico y a la fundamentación jurídica de todo lo que se plantea.

"Es importante que el abogado sepa elaborar un buen relato. Yo les digo: "no tienen que hacer esos relatos amarillos, no tiene que utilizar palabras vulgares, de uso común. Por ahí utilizan la palabra "enlace" y no. "Enlace" no es un término jurídico. Entonces les digo: agarren el código civil: "¿cómo se llama en el código civil?... "Matrimonio", bueno entonces utilicen esa palabra..."

... No me gustan los abogados que tienen ese estilo trágico, amarillo. Para mí, el relato tiene que ser fáctico, objetivo... ...tienen que hacer relatos concretos. Hay que hacer un análisis cronológico de los hechos y ser coherente con esa cronología... Me gusta desarrollar en los alumnos un estilo, aunque la verdad es que no tengo ese tiempo que tendría que dedicarles... Uno los forma para que sean serios. No me gusta el abogado mersa, el que utiliza términos efectivistas. Les digo: " que se note en sus escritos un abogado sólido". Leyendo jurisprudencia uno va tomando esa forma de escribir. Hay sentencias que uno hasta las tiene que leer con el diccionario en la mano. Porque a veces hay dictámenes que uno los lee y dice: "que bien que escriben!"

... el relato tiene que estar bien escrito, con puntos, comas, frases cortas, concretas, bien usados los verbos. Tienen que buscar sinónimos para no repetir términos. El "habiendo sido" y el "habiendo habido" me pone loca. Es importante cuidar la redacción... trato, pero no tengo tiempo para hacer una cosa tan fina con los alumnos... si apenas puedo leer entrelíneas lo que escriben. Les doy las pautas, los artículos del código. Les doy la estructura, el esqueleto y ellos después tienen que ponerle el contenido y tienen que fundar todo en el derecho. Todo lo que pongan tiene que estar fundamentado jurídicamente. Porque para relatar lo fáctico, lo relata cualquiera.

Siempre entonces los escritos tienen que decir por ejemplo: "De conformidad al artículo tal, se solicita tal cosa...". Y ellos logran buenas producciones... Las demandas empiezan siendo así cortitas y después terminan siendo...!!! Se nota al final, cuando ya salen... el texto de la demanda no es el mismo..."

Tal como queda expresado en estos testimonios, los escritos offician como una "carta de presentación" del abogado. En su redacción y estilo se muestra no sólo lo que el abogado es, sino también lo que quiere y debe "parecer" frente a los otros. De ahí el cuidado que la profesora quisiera poner en este aprendizaje aún cuando reconoce que la vertiginosidad y ritmo de la tarea no permite hacerlo en el nivel de detalle que desearía.

Saberes y competencias profesionales ligadas al seguimiento y manejo de expedientes. El trabajo de "procuración" es también uno de los aprendizajes que se intentan promover en la comisión. En la perspectiva planteada por la profesora, se trata de un aprendizaje de alto contenido ritual que introduce a los estudiantes en los usos y costumbres de la comunidad profesional de referencia. La entrada al Palacio de Justicia es en este sentido una de las situaciones que con más claridad muestran el impacto que para los estudiantes tiene este tiempo de iniciación

"... seguir los expedientes en Tribunales es otro gran tema!!! No es una situación tan terrible para ellos aunque algunos alumnos nuevos suelen ir aterrorizados. Les digo que vayan de a 2 o 3, y que primero observen. Que vayan a las mesas de entrada y observen cómo hacen los otros abogados para pedir expedientes..."

... Se tienen que parar en la mesa de entrada y observar, ver las poses, el tono de voz, porque esto se aprende mirando a otros colegas que por ahí con mucha cancha llegan y dicen: "Hola linda, ¿no me viste el expediente?". Los alumnos se tienen que familiarizar con ese trato. A las 2 o 3 semanas, ese alumno que al principio iba pálido, muerto de miedo, se suelta... al principio están un poco duros, pero después se les pasa..."

... entrar a tribunales obliga a aprender el argot profesional. Yo no les permito que me digan por ejemplo: "se me vence el papel". Hay un lenguaje que tienen que aprender, es muy importante porque cuando uno habla con otro abogado hay un código común que hay que aprender. Lo mismo pasa cuando uno va a Tribunales. Ese argot que usamos los abogados lo tienen que aprender.. el lenguaje técnico es importante, pero también el argot que usamos en general y no es tan técnico, como por ejemplo cuando decimos "las dos primeras... el plazo de gracia"... Después les resulta divertido hablar así..."

Saberes y competencias profesionales ligadas al manejo de audiencias. En la misma línea que el planteo realizado por el profesor de la otra comisión, la Dra. P.C. destaca toda la preparación que supone el manejo de una audiencia, al tiempo que expresa el significado iniciático que esta situación suele tener para los alumnos.

"... les encanta ir a las audiencias... es lo máximo!!! Y hay que aprender a estar ahí en actitud profesional. Yo les explico cómo tienen que hacer, qué documentación tienen que preparar, las cédulas, la notificación de testigos, cómo tienen que presentarse. Les decimos todo... Se encuentran antes del horario de citación antes con mi ayudante y ven todo. Cuando son de interrogatorio de testigos, yo los dejo preguntar.

... Pregunto en el juzgado si pueden intervenir ellos y les digo: "¿qué preguntas harías?" Y ellos escriben las preguntas, porque a veces se te olvidan la mitad de las cosas y además hay que armar la pregunta de determinada manera, no podés ser asertivo ni inducir la respuesta. Hay todo un aprendizaje ahí para hacer. Hay toda una forma de interrogar, porque el otro se te puede oponer... "

Aún cuando no lo mencione explícitamente es claro en su planteo que estos aprendizajes sólo pueden desarrollarse en tanto exista suficiente iniciativa, compromiso y responsabilidad con la tarea. Por otro lado, si bien reconoce que el sentido último de tales aprendizajes es que los alumnos hagan uso de ellos para cumplir con la función social que todo abogado posee, no apela a este argumento al momento de caracterizar el trabajo conjunto que docentes y alumnos encaran en el práctico. Su planteo pareciera alejarse de la tendencia a elaborar un discurso moralizante de carácter ejemplar. En su lugar, pareciera primar la inquietud por desplegar en los alumnos una actitud de sensibilidad hacia las situaciones de vida relatadas por las personas que llegan a la consulta.

❖ **Acerca de las actividades realizadas por los alumnos**

Al igual que en la Comisión anterior, las actividades que los estudiantes asumen dentro y fuera de la Comisión son el principal motor de la iniciación al ejercicio profesional y su realización es efectivamente la mediación privilegiada para transitar este tiempo de pasaje identitario. La acción profesional es, para la profesora de esta comisión, lo que permite familiarizarse con el ejercicio profesional, foguearse en el manejo de situaciones propias de la vida profesional de un abogado, vencer los temores propios de la iniciación. Confía en los efectos de moldeamiento que la acción profesional misma tiene sobre los estudiantes y desde este

criterio, procura ofrecer la mayor cantidad posible de oportunidades para "hacer experiencia".

"... a los alumnos les encanta sentirse abogados... ponerse en situación de abogados y actuar como tal. Cuando por ejemplo les permiten intervenir en las audiencias y los hacen constar en actas, levitan!!!! Para ellos es lo máximo que les puede pasar, porque efectivamente hay otro que lo ubica en el lugar de abogado... El otro día por ejemplo, cuando llegaron al Juzgado la Jueza le dijo a mi ayudante "no hace falta que se quede Dra." y ahí la alumna con una cara de felicidad que ni te imaginas le preguntó: "¿qué, me quedo yo?". Y se quedó sola en la audiencia y la manejó muy bien... La jueza la llamaba la "cuasi abogada" y tiene apenas 6 meses de práctico y nada de experiencia previa!!!"

En sintonía con la impronta formativa que atribuye a las acciones encomendadas a los estudiantes, el criterio adoptado en su comisión es que los alumnos tomen contacto con la mayor cantidad de casos posible. En esta posibilidad reside a su modo de ver, la oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional que el práctico brinda.

"... Es un criterio mío que se que no todos comparten. A la tarde las comisiones no tienen tantos casos y a la mañana hay comisiones que tampoco, porque me cuentan los alumnos que por ahí tienen amigos que tienen un solo caso y hace mil años que están con el mismo caso... O sea que los jefes de comisión no siempre tienen el mismo criterio respecto a la toma de casos. Les dicen "No, vuelva el año que viene", por ahí tomarán casos académicamente interesantes. Nosotros tomamos todos, porque es la única manera de que los alumnos se suelten..."

Por otro lado, si bien reconoce la importancia de que este compromiso con la acción profesional se realice en el marco de una situación asistida y cuidada, admite que no siempre resulta posible garantizar este resguardo. A su criterio, el ritmo acelerado de trabajo en la comisión -ligado a su vez a la cantidad de casos que se manejan- y el efecto de saturación que por momentos provoca la vertiginosidad y sobrecarga de la tarea, constituyen factores que limitan la posibilidad de brindar a los estudiantes el cuidado y vigilancia que merece la tarea.

"... tenemos muchos casos, aproximadamente 150. Mi criterio es aceptar a todos salvo a aquellos que tengan recursos o que vea que vienen a mentir, o casos muy conflictivos que por ahí son interesantes académicamente pero muy complicados... porque sé que no puedo dedicarles el tiempo necesario... Es muy vertiginoso todo... a veces, la tarea llega a saturarte... pero lo hacemos igual. Atendemos varias cosas a la vez. Los alumnos hacen casi todo. Hacen los interrogatorios al consultante. Las consultas nuevas

siempre se hacen conmigo o con mis ayudantes, porque el caso está ahí, es real. Pero yo autorizo a que ellos interroguen y no me tienen que pedir permiso para interrogar. A veces hacen unas preguntas re interesantes que a mi, con 20 años de profesión, no se me ocurren, cosas que se me pasan y ellos están re atentos. Están mucho más atentos que yo a veces, porque te confieso que a veces pongo el piloto automático. Ellos en cambio, están atentos a cada palabra que dice el consultante... Y de a poco se van atreviendo a preguntar... Si ya son consultantes que conocen los hacen pasar directamente y pueden atenderlos para ver a qué vienen, o si vienen a firmar un escrito... los atienden, van tomando nota, el que esté del grupo tiene que atenderlo...

Por otro lado, es política del servicio que vayan a las audiencias. Tienen que ir. Hay jueces que son un encanto y cuando saben que son del servicio los dejan pasar y los dejan hablar... Ellos preparan todo para la audiencia... En juicios que no son contradictorios, es decir cuando no hay contraparte, los dejo que hablen con el juzgado y pregunten ellos a los testigos desde atrás. Ahora si hay contraparte, hay que pedirle permiso al colega. Y el colega a veces te deja porque se acuerda de cuando era alumno. Y entonces allí los alumnos charlan con los abogados de la parte contraria y ellos les dicen "Mira, vos tenés que hacer esto porque cuando salgas a ejercer la profesión...". Hay otros colegas que no, no los dejan hablar...

También todo el trabajo de producción de pruebas lo hacen ellos. Por ejemplo, tenemos ahora un caso de un chico de 25 años, analfabeto ... nunca fue inscripto. Para la sociedad argentina no existe, para la ley es un NN nunca fue a la escuela, tiene derecho a ser inscripto pero no sabemos nada de él. Le dicen Antonio pero no tiene Apellido, tampoco sabe donde nació ni quienes fueron sus padres... Y los alumnos hicieron todo... lo acompañaron a Antonio al médico forense porque tenemos que probar qué edad tiene, le sacaron radiografías y los alumnos lo acompañaron, fueron a la morgue para que le vean las piezas dentarias, por lo que dicen las pericias está entre 23 y 35 años..."

Tal como puede advertirse de los testimonios anteriores, la Dra. P.C. procura que sus alumnos desarrollen la mayor experiencia posible, aún cuando esto suponga asumir que en ocasiones resulta difícil garantizar todas las condiciones de cuidado y atención que los alumnos y las causas requieren. Dar a los alumnos la oportunidad de "hacer experiencia" en un marco de confianza mutuamente calificante, pareciera ser uno de los criterios más importantes a la hora de pensar el modo de gestionar el trabajo en la comisión.

❖ **Acerca de los criterios de organización de la actividad de los alumnos**

Al igual que en el caso anterior, la Dra. P.C. asume como propia la responsabilidad final sobre el servicio profesional que se presta en su comisión y aún cuando advierte que el posible error del alumno es una de las principales fuentes de amenaza y riesgo desde el punto de vista profesional, prima en ella la tendencia a confiar en lo que los alumnos pueden hacer y dar en el marco de las posibilidades que brinda la comisión.

Lejos de adoptar una posición de control de todo lo que ocurre en el espacio del práctico, apuesta a la autonomía de los estudiantes, a la capacidad que tienen de resolver diferentes situaciones, al compromiso que inevitablemente acarrea la acción y al modo en que suelen involucrarse en las problemáticas planteadas por los consultantes, como modo de operar en la complejidad de los eventos que se suceden en las clases. La confianza en los estudiantes se convierte así en uno de los pilares centrales del vínculo que entabla con sus alumnos y de allí emerge una de las principales condiciones de seguridad para llevar adelante la tarea.

Más allá del peso que este criterio tiene en su modo de gestionar la tarea en la comisión, advierte con claridad los riesgos implícitos en esta apuesta, y cuando ellos se hacen presentes, opta por asumir una posición más directiva en la indagación del estado de situación de las causas que son motivo de mayor preocupación.

"... tengo confianza en ellos... con el afecto y la confianza logras compromiso. Esta es la forma que tengo de comprometer al alumno en los fines y objetivos del curso.... No me da resultado eso de "acá no vienen a calentar sillas!!". Si ellos ven en vos como asumís tu responsabilidad. ellos responden... y en general hemos tenido muy buenos grupos, salvo casos muy aislados, son muy buenos. Terminan trabajando muy parecido y responden muy parecido...

... Pero sí, hay momentos en que reconozco que entro en pánico. Cuando por ejemplo me doy cuenta de casualidad de algo que se me pasó y que era importante. Y entonces empiezo a perseguirme y me digo: "¿no tendré un vencimiento?, ¿no me habré olvidado de algo?, ¿le habré dicho tal cosa a tal alumno?". Y ahí empiezo a cargosearlos. Y ellos me dicen "quédese tranquila Dra. ¿se acuerda que ya le dije tal cosa?..." y yo insisto y les digo "bueno, pero de todos modos chequeá que sea cierto...."

... Entonces, entro en pánico estúpidamente. Me hago problemas por cosas que después no pasan.... Ellos saben que las audiencias me las tienen que comunicar, no se tienen que ir de al lado nuestro hasta

que no hayamos escrito en la agenda el día y la hora. Porque se me pasa una audiencia y ¿sabes qué? Me hacen un agujero... Pero mi ayudante me dice: "viste que a uno a veces le parece que las cosas no salen pero al final salen?... y la verdad es que es así..."

Los testimonios anteriores son claros al respecto. Las cuestiones ligadas al "control" y "vigilancia" de los alumnos no parecieran ocupar un lugar central en el estilo de intervención adoptado por la Dra. P.C. Por el contrario, su modalidad de actuación parecería estar más asentada en la forma en que autoriza a sus alumnos a meterse de lleno en la actividad profesional, apostando a los efectos identitarios que provoca la imitación y el vínculo pedagógico. En síntesis, un estilo de actuación en el que el poder de coerción pareciera ceder paso al poder de la imitación e identificación en el marco de una relación que habilita a los alumnos a correr los riesgos de la iniciación, en un espacio dotado de referencias.

"... es imposible controlar todo... confío en el poder de la observación y la imitación. He detectado que algunos hasta toman gestos míos y de mis ayudantes. Yo los miro y los observo y ellos también nos miran a nosotros y si les va el modelo que ven, lo toman. Si no, tendrán otros modelos más adelante... Tengo alumnos que se llaman utilizando mi apellido pero en chiquito..."

... Ellos responden, tiene buena relación conmigo. Me discuten cosas pero porque yo misma lo propicio. No me gusta el "sí Dra." y a veces cuando me lo dicen, en broma les digo "No! No me diga así... pero no tengo confrontaciones con ellos, nunca me ha pasado..."

En correspondencia con este planteo, los criterios de organización de la actividad parecieran no responder a procedimientos y normas de funcionamiento que se instituyen en la vida de la comisión al modo de preceptos fijos e inmutables. Por el contrario, parecerían ser criterios de organización que se aproximan más al estatuto de las reglas de juego que se van elaborando situacionalmente y cuyo contenido resulta ser inmanente a la naturaleza misma de las situaciones que se presentan.

Si empezamos por **la distribución de responsabilidades entre los equipos** podemos observar que si bien, al igual que en la comisión anterior, se plantea la responsabilidad compartida de las causas como pauta de trabajo para los equipos, la Dra. P.C. autoriza a que los alumnos se distribuyan los casos al interior de los grupos atendiendo a circunstancias de muy diverso tipo.

"... Hay grupos, y dentro de cada grupo hay sub - grupos, pero la consigna es que todos tienen que conocer todos los expedientes. Permito que haya subgrupos, que algunos lleven algunos casos y otros se ocupen de otros, pero cuando yo pregunto y digo ¿qué pasa

con tal expediente? Todos tienen que poder contestar, aunque no esté el que lleva el caso... Reconozco que muchas veces pasa que no lo saben. Entonces ahí quiere decir que hay alguien que se está aprovechando del trabajo de otro... Es el caso de los equipos que no funcionan bien y que adoptan una actitud corporativa entre ellos, típica de los estudiantes secundarios... Yo les digo que si esto ocurre me lo planteen pero habitualmente no lo hacen..."

Por otro lado, aún cuando se pretende que los equipos mantengan un número relativamente equivalente de casos, tampoco existe un procedimiento uniforme de distribución de las consultas nuevas que llegan a la comisión. El criterio adoptado por la Dra. P.C. es en cambio que sean los mismos ayudantes quienes elijan con qué alumnos quieren trabajar cada caso -en función del tipo de consulta que se presente y el conocimiento que tienen de los equipos- o directamente, que la decisión quede en manos de los alumnos, quienes en este sentido tienen libertad para resolver si quieren tomar casos nuevos o no.

"... no hay un criterio para distribuir los casos nuevos. Mis ayudantes pueden atender las consultas nuevas con los alumnos que ellas elijan. En esto les doy libertad, porque a veces saben más ellas cuántos casos tiene cada grupo que yo... Si no, cuando entra una consulta nueva directamente pregunto "¿quien no tiene caso? ¿quién quiere tomar un caso nuevo?" Y ellos te contestan "no, pero otra vez ellos no, yo no tengo..."

.... De hecho, no es pareja la cantidad de casos que lleva cada grupo. En este momento habrá 150 casos más o menos. Llevan muchos casos por grupo, entre 35 y 40. Algunos casos se terminan rápido entonces algunos grupos tienen menos, pero otros no y por ahí terminan con 50 casos de los cuales 15, por ahí son casos terribles que exigen una actividad brutal..."

Queda claro que este criterio habilita que la situación de los equipos respecto a la cantidad de causas que tienen entre manos no sea homogénea. Siguiendo esta misma lógica, la inclusión de alumnos nuevos a los equipos existentes tampoco sigue un procedimiento uniforme, razón por la cual tanto la conformación de los equipos como sus formas internas de organización también resultan ser muy heterogéneas. De ahí que los equipos terminan autorregulando la tarea según los recursos humanos con que cuentan y la índole de las relaciones que logren entablar entre sus integrantes.

"...los grupos son mixtos. La mitad de alumnos es nueva y la otra mitad viene del año pasado. Aunque no siempre logramos esta proporción. Este criterio tiene que ver con que cuando se van los que terminan el práctico, los "históricos" no me pueden dejar los casos solos... entonces cada grupo tiene que tener alumnos históricos y

nuevos... En general armamos nosotros los grupos con este criterio, pero si son amigos, forman el grupo solos. No me molesta que se elijan...

... Ellos se organizan por su cuenta ... no les damos una pauta. Se pasan mails, se llaman por teléfono. Los escuchas que se dicen "pasáme lo de Tribunales" "fuiste a ver estos expedientes?" "yo no puedo ir, porque no vas vos"... Todos se dan los teléfonos de todo el grupo y mantienen entre ellos una relación que después queda..."

❖ **Acerca de las modalidades de acompañamiento a los estudiantes**

Tal como lo venimos señalando, la Dra. P.C. asume una modalidad de acompañamiento diferente a la adoptada por el profesor de la comisión anterior. Aún cuando en ambos casos se admita que los aprendizajes propuestos a los alumnos son complejos y requieran de un apoyo sostenido, las formas de regular este acompañamiento resultan ser diferentes en cada comisión.

En principio, el primer eslabón de esta cadena son sin duda los pares "más experimentados". Tal como lo señala la profesora, ellos cumplen una importante función de apuntalamiento en relación a los alumnos recientemente incorporados. A juzgar por el modo en que se refiere a ellos, los alumnos históricos asumen un lugar protagónico en el acompañamiento de sus pares. Acompañamiento que, por un lado y en su faz positiva, garantiza la transmisión de saberes prácticos que requieren ser enseñados en términos próximos al lenguaje en uso de los estudiantes novatos. Pero que en su faz negativa –o menos elogiada- acarrea el riesgo de que, en ese mismo acto de transmisión, se enseñen aquellas "mañas" y "chicanas" de la profesión que justamente se oponen al perfil de abogado que la profesora procura promover en su comisión.

"... Me ayudan muchísimo los alumnos históricos así como también los "nuevos" con experiencia. Salvo correcciones importantes o casos muy complicados, lo que es de rutina lo aprenden mejor del "histórico" que de mi... Ellos tienen un lenguaje para explicarles las cosas a sus compañeros que no es el lenguaje técnico que uso yo – porque yo uso un lenguaje muy técnico cuando explico- y entonces le entienden mejor... Reconozco que me apoyo mucho en ellos, me ayudan mucho, sobretodo porque están atrás de los plazos, cosa que a mi me aterra, me hacen descansar un poco..."

... También es cierto que los que traen experiencia de afuera, porque tienen antecedentes familiares o porque ya trabajan, vienen con las "mañas" de la profesión, con la "chicana", con la desnaturalización de la profesión y entonces les trasladan a los nuevos estas "mañas". Les dicen por ejemplo "no esto no es así, porque en este Juzgado...". Conocen la historia de alcoba de cada Juzgado. Y sí, a veces coincidís con lo que dicen y otras veces no tienen razón, pero de todos modos no tienen que transmitir esto a sus compañeros, porque si no los nuevos ya arrancan con un preconcepción, por ejemplo "ese Juez es un reverendo coimero...", aunque sea así, no lo puedo decir. No puedo negar la realidad, pero tampoco puedo hablar de corrupción en el poder judicial sin pruebas porque a veces se impugna a alguien y es porque tiene mala fama- Hay cosas que si se pueden decir de los Juzgados, por ejemplo que tal Juzgado tiene tal doctrina, porque eso lo podés leer de las sentencias, pero lo otro no..."

El segundo eslabón del acompañamiento propuesto en la comisión son los ayudantes, quienes por diversas razones parecieran ocupar un lugar menos protagónico en la supervisión y apoyo a los estudiantes. Cabe en este sentido señalar en principio que el equipo de ayudantes de esta comisión sólo está conformado por dos docentes y a su vez existe una alta rotación en el desempeño de la función, situación que hace que una vez formados, sea frecuente que los ayudantes terminen abandonando la comisión frente a la posibilidad de asumir nuevas oportunidades de progreso y desarrollo profesional. Según el punto de vista de la profesora la ayudantía aparece como una instancia de tránsito, un lugar de pasaje, que opera como trampolín para afrontar nuevas responsabilidades en el campo profesional.

"... en mi comisión las que se han ido, fue porque se fueron a puestos importantes y a otras me las sacan para ponerlas como jefes de comisión... las formo y después las pierdo... Es cierto que una vez eché a un ayudante, pero porque era un desastre! Se quedo dormido en una mediación!..."

Por otro lado, y aún cuando las tareas y funciones asignadas sean similares a las de los ayudantes de la otra comisión, los criterios empleados para el seguimiento de los grupos hace que su papel en la comisión sea diferente. Como lo explica la profesora, los ayudantes no tienen asignados grupos fijos a cargo, sino que por el contrario la pauta que se maneja en la comisión es que "todos sepan de todo" y todos "estén al tanto de todos los grupos", razón por la cual el trato que mantienen con los alumnos suele ser esporádico y contingente.

"... Tengo dos ayudantes. Una fue alumna mía, es muy estudiosa, muy responsable, muy buena en lo suyo, pero lo más colgada que te puedas imaginar. Del tipo "¿dejé mi sello acá? No te puedo creer!!! Perdí mi sello!!!". Es muy graciosa y tiene una relación muy buena con los alumnos, ella corrige los escritos. Si hay que estar a las 8 de la mañana a firmar algo, lo hace. La otra es heredada. No fue alumna de la comisión, por ahí tiene más experiencia pero como trabaja en la administración pública a veces le cuesta privado...

... las ayudantes no están asignadas a los grupos, las dos saben de todos los grupos porque tienen que estar observando a todos los alumnos... y tienen que saber de todos los casos... Ellas son las que atienden las consultas nuevas... las que van mayoritariamente a las audiencias... las que se ocupan de los alumnos, las que se arremangan... Si no tenés ayuda de los ayudantes no podés con todo... A mi me alivianan muchísimo el trabajo..."

Los testimonios anteriores dejan ver el lugar que la profesora adjudica a los ayudantes. Ellos son imprescindibles, su tarea aparece ligada a atender consultas nuevas, a ocuparse de responder las dudas de los alumnos, corregir sus escritos e ir mayoritariamente a las audiencias. Sin embargo, más allá de esta caracterización, su trabajo parecería estar más localizado en la tarea que realizan fuera del horario de la comisión que en la participación que efectivamente tienen en las clases del práctico.

"... el acompañamiento que hacen las ayudantes es permanente, por el tipo de servicio que se da aquí. Esto hace que no sea sólo los martes y los viernes cuando vienen acá, sino durante toda la semana, cuando por ejemplo tenés audiencias, o cuando hay que firmar escritos, o porque a veces vence algo y entonces los alumnos quieren consultar algo de una demanda o de un interrogatorio a testigos.

... Entonces necesitan sí o sí estar conectados todos con todos. Funciona el teléfono, el mail... yo noto que llaman más a mis ayudantes que a mi, porque el contacto con ellas es continuo..."

En cierta medida, el corrimiento del lugar que las ayudantes tienen dentro de la comisión, intensifica la demanda de atención que recae sobre la profesora como responsable máximo del servicio profesional que se presta en la comisión. Como queda expresado en los testimonios que siguen, la sobrecarga de asistencia que pesa en su figura dificulta la posibilidad de cubrir todas las demandas que los alumnos le plantean. En su opinión, posiblemente éste sea uno de los puntos más débiles del trabajo que realiza en la comisión.

"... creo que lo que peor sale en la comisión es cuando no doy a basto con las correcciones y consultas de los alumnos. Son los momentos más difíciles, cuando los tenés ahí esperando que los

atiendas... Es muy estresante porque tenés que estar atento a muchas cosas a la vez, porque cada uno de ellos viene con un caso diferente... Claro, es cierto que para mi es un ejercicio inmejorable... el hecho de estar atenta a tantos casos a la vez, pero a veces también lo mismo que me da placer me angustia...

... es un poco de omnipotencia, no? De decir puedo con todo aunque obviamente a veces no llego a leer todas las palabras del escrito que me traen, leo pedazos, pero bueno, es como si uno estuviera en estado "alfa" y de pronto haces un clic y te das cuenta cuándo algo no está bien o hay que mirar más a fondo...

... Los tiempos de la comisión no alcanzan para atender todo lo que pasa ahí, yo no descanso un minuto desde que llego y así y todo la mayoría de las veces me quedo un rato más. A veces son las 12.45, las 13.00 hs. y todavía estoy ahí, cosa que me cuesta a veces la cara larga del ayudante de la comisión que me sigue. Me termina sacando del aula la señora que limpia, que entra y dice "a ver, a ver, levanten las cosas..." pero yo me quedo igual el tiempo que se necesite... En realidad salvo algunas comisiones, nadie termina a horario... y no me pudo ir si hay que resolver cosas importantes..."

Resulta claro que los tiempos de comisión terminan siendo demasiados acotados para satisfacer el nivel de demanda que los alumnos plantean y que en buena medida está ligado a la cantidad de casos que se manejan en la comisión.

"... a veces me abarajan antes de entrar a la comisión porque saben que cuando entro ya no me pueden ubicar... En cuanto entro empiezan las "colas" de alumnos con los escritos en la mano. "Dra. me puede mirar esto" "no, disculpáme, primero estaba yo al final siempre estás vos" " Dra. es urgente y tengo un montón de preguntas que hacerle"... A veces tengo este problema y tengo que poner orden de prelación. O las siento a las dos y voy atendiendo el escrito de uno y el escrito del otro en simultáneo..."

... hay una encuesta de opinión que hizo mi coordinadora , los alumnos la llenan y se la entregan a ella. Se quejan porque dicen que hay poco tiempo para corregir las cosas, muy poco tiempo para la corrección. Y es verdad..."

❖ **Acerca de los mecanismos de control y evaluación empleados en la comisión**

Tal como lo señalamos anteriormente las modalidades de control empleadas en la comisión parecieran ser más débiles y menos formalizadas que en el caso anterior. Si bien la Dra. P.C. plantea algunas "reglas de juego" que los alumnos deben respetar para permanecer en la comisión, no

existen procedimientos sistemáticos de control tendientes a garantizar que las reglas se cumplan y por ende, el comportamiento de los alumnos se ajuste a las pautas de actuación vigentes. A modo de ejemplo cabe mencionar que, si bien se señala como regla de juego que los alumnos lleven el registro de lo que hacen en las carpetas correspondientes a cada caso, la profesora no exige a sus alumnos la presentación de ningún tipo de informe, así como tampoco existen procedimientos sistemáticos de control del estado de las carpetas de expedientes que contienen el conjunto de escritos y documentación que se va acumulando en cada caso.

Por otro lado, las modalidades de seguimiento y evaluación de los alumnos también son más espontáneas e informales, aún cuando no por ello dejan de ser efectivas. Si bien, se señala la existencia de "pruebas" que habitualmente se toman para evaluar la aplicación del derecho a casos prácticos, las situaciones de examen parecieran tener menos peso que el conocimiento que la profesora va teniendo de cada alumno a raíz del trabajo cotidiano.

"... no dejo que un alumno llegue al final del práctico si advierto que no está haciendo nada... No me pasa habitualmente pero si me ha pasado de tener que expulsar a un alumno del curso... Le advertí varias veces "mire su producción es bajísima, se nota que no hay interés"..... En el curso hay reglas de juego, son reglas de juego que tienen que estar claras. Entonces cuando uno las conoce y las acepta está todo bien, si no las cumple, queda afuera del juego... no hace falta que nadie los controle ellos saben esto..."

"...Nunca tomo repetición de teoría... me interesa que en el examen puedan aplicar lo que vimos teóricamente a situaciones prácticas y me doy cuenta ahí del peso que tiene la práctica... Hay cosas que si no las vieron en la práctica, cuando se las tomo no las pueden aplicar... les cuesta muchísimo, por ejemplo, explico liquidación, cómo tienen que calcular los intereses de una deuda. Y después les entrego una sentencia y les digo ¿a ver? En los considerandos de esta sentencia te dicen que tenés que actualizar la mora, hacéla... Yo les doy el caso para que los resuelvan y después les doy la respuesta..."

El dispositivo de formación en la perspectiva de los estudiantes.

❖ Acerca de la intencionalidad y el contrato de formación que sella el vínculo con los alumnos

Al igual que en la comisión anterior los alumnos de la Dra. P.C. no aluden directamente a los propósitos e intencionalidades del dispositivo de

formación propuesto en la comisión, aún cuando incorporan criterios de valoración que permiten inferir el significado que para ellos tiene la experiencia en tanto instancia de iniciación al ejercicio profesional. En este sentido, el material de entrevista da suficiente idea sobre la índole de los cambios y transformaciones que los estudiantes advierten en su propio proceso de configuración identitaria.

En todos los casos, e independientemente de cuál haya sido el punto de partida respecto a la existencia o no de algún tipo de experiencia previa en la práctica de la profesión, todos reconocen haber alcanzado mayores niveles de confianza en sí mismos como futuros abogados. En alguna medida, el cambio identitario aparece registrado en la percepción que los estudiantes tienen de haber vencido los temores y ansiedades propios de la iniciación y de haber adquirido mayor seguridad en el manejo de situaciones de vida profesional.

En sentido concurrente con el planteo que la profesora realiza respecto a las "escenas temidas" emergentes en los momentos iniciales de la experiencia y al salto cualitativo que observa en sus alumnos al terminar el práctico, los alumnos registran la distancia que hay entre la percepción que de sí mismos tienen al comenzar el práctico y la que logran construir en el compromiso con la acción profesional.

"...la primer semana fue particularmente difícil...después me fui familiarizando..."

... el primer día salí muerta de miedo... con un dolor de cabeza terrible. Me dije: "no voy a poder, si esto es así..." Ves un expediente y no sabes ni por dónde mirarlo. Te dicen "si , esto es un oficio" y vos no tenés ni idea de nada... Ahora ya no, puedo ver un expediente, si llega alguien nuevo lo atiendo con más calma... Tomo notas, escucho a los consultantes... estoy más tranquila..."

... a mi me daba terror el primer día que tuve que entrar a una mesa a pedir un oficio. Ahora ya no, entro con más confianza. Sé que está la canastilla, pero la primera vez no sabía ni que había un cuaderno de cédula!!!" (alumnos que están promediando el práctico)

".. cuando llegué tenía el miedo que cualquiera tiene la primera vez... y los sigo teniendo cada vez que se presentan cosas nuevas... pero a su vez, sé que esta es la etapa en la que puedo tener miedo..."

... para mí fue todo nuevo al principio. No tenía ningún tipo de contacto con la profesión. Sentía mucho miedo, dudas, ansiedad, incertidumbre. Me daba miedo el contacto con los consultantes y tener que empezar a resolver cosas por mi cuenta..."

... yo también estaba asustada pero no tanto por el contacto con los consultantes sino porque sentía que había llegado al final de la carrera, y pensé "ahora se termina y es para lo que estudié toda mi vida". Lo que mas cosa me daba, era eso, darme cuenta que era mi último año..." (alumnos que están iniciando el práctico)

A diferencia de los alumnos de la otra comisión, los estudiantes no aluden tanto a la posibilidad de haber realizado un ajuste de imágenes y representaciones acerca de la profesión como objeto exterior a ellos, sino al hecho de haber modificado las imágenes y representaciones que de sí mismos tienen en su doble condición de "alumnos-futuros abogados".

"...Cuando empecé me preguntaba: ¿llegaré a saber dentro de 5 meses, lo que veo que saben mis compañeros que ya estaban en la comisión.?" Les pregunté. "cuando vos entraste acá ¿sabías algo? Y me dijo que no. Entonces ahí me quedé más tranquila. Veía que todo el mundo sabía un montón y yo nada. Me sentía una inútil.. estaba re perdida... Ahora ya estoy mejor..

... a mi me pasó lo mismo que a ella, el primer día me dije "qué voy a hacer?" "no voy a poder". Tenés miedo de ser ineficiente o darte cuenta que no servís para esto..." (alumnos que están iniciando la experiencia)

".... Muchas cosas nuevas de golpe. Después me fui acostumbrando y ahora estoy más tranquila. Entiendo qué es un oficio, qué es una cédula...Te vas acostumbrando... ahora inclusive, salió mi primer oficio perfecto!!! Entonces estoy con toda la confianza, cosa que no tenía al principio... Ver que un caso que empecé yo, ahora lo terminé antes de irme, te da mucho confianza..."

... Yo también llegué con mucho miedo y tampoco entendía nada pero, dentro de todo, ahora siento que esto es mi vocación. Estoy contento con lo que hago acá. Es descubrir verdaderamente la carrera, disfruto de los casos nuevos que van apareciendo, de las cosas nuevas que tengo que hacer. Esto es lo que me gusta, yo trabajo todo el día en un comercio y aunque haya estado 12 horas trabajando, estoy ansioso de venir acá por si llegaba algún consultante nuevo... Entrar al Palacio de Justicia me da mucha emoción porque son casos que uno viene a pelear...

... Yo sentí gran satisfacción porque tuve oportunidades de ir a ver un expediente pensando que me iba a encontrar una cosa y me encontré con otra totalmente diferente. Me sentí contento de haber podido ir a hablar con tal persona, de haber resuelto la situación, haber tenido carácter para decir "yo no me voy de acá sin resolver esto". El práctico me dio muchas satisfacciones y me dio seguridad de que acá en más lo puedo hacer y va a servir lo que haga..." (alumnos que están promediando el práctico)

Los testimonios anteriores permiten advertir el resultado positivo que va dejando la experiencia y en sintonía con el planteo realizado por la profesora, reconocen que el contrato de formación que sella el vínculo con ella no se apoya en la exigencia y la presión por los aprendizajes que

"debieran" lograrse, sino en la posibilidad que brinda de "familiarizarse" con la profesión y encontrar allí el sentido de la propia vocación.

En esta perspectiva, destacan el lugar que la profesora tiene en tanto "partenaire" que acompaña a los alumnos desde el despliegue de una doble función: la función de enseñanza / transmisión basada en su saber experto y la función de sostén emocional (basada en la empatía y el reconocimiento de la situación de vulnerabilidad en que se encuentran los estudiantes en la etapa inicial de la experiencia).

"...uno no tiene miedo de decirle: "¿cómo hago esto? ¿cómo sigo?... Sus clases teóricas me sirven mucho...son muy buenas... es una muy buena profesora porque te explica todo. Por ejemplo, un divorcio: ¿qué hago? Y ella te dice: "tenés que hacer esto y esto..." Yo pregunto todo el tiempo porque me inquieta saber después de este paso ¿qué pasa? ¿cómo sigue?..."

... además, a mi me hace bien saber que estoy en una comisión donde la titular es respetuosa, que hay buen clima de trabajo...

... tiene una manera de comunicarse que creo es porque sabe exactamente el lugar en que estamos. Por ahí hace un chiste para que no te sientas tan mal. Por ejemplo, sobre que vas a una mesa de entrada medio tímido y pedís en voz baja el expediente titubeando...

... muchas veces te encontrás con profesores donde no hay respeto, a lo mejor cuando empecé la carrera no valoraba tanto esto pero ahora que me estoy por recibir, me pesa... Saber que estoy con una persona que es la máxima figura en su materia y que te trate bien... (alumnos iniciando el práctico)

"... Ella te enseña lo que haga falta. En las clases teóricas nos explica cada artículo que es excepcional. No escuché de ninguna otra comisión que expliquen el código artículo por artículo como lo hace ella... Entonces te das cuenta que no tenés que desaprovechar eso... las clases de los miércoles son alucinantes, cuando hacemos lecturas del código, cuando vemos cómo se hacen escritos, cómo se encabezan..."

... te trata como si fueras un abogado pero si vos vas a preguntarle cosas básicas, te contesta re bien, no te trata mal, no tiene ningún problema en explicarte...

... por otro lado, sabe cómo estamos al principio... y entonces descomprime la situación, le saca dramatismo... tiene mucha experiencia y más de una vez te baja a tierra...te ubica en lo que podés hacer y en lo que escapa a tu rol como abogado...

...Siento que si me equivoco es algo lógico, es el momento de equivocarse para aprender... tengo ese margen de equivocarme porque sé que la profesora va a estar para ayudarme... Siento que uno acá es responsable de muchas cosas pero sabiendo que en

ultima instancia tengo a alguien atrás que va a estar mirando, corrigiendo. Estás tranquila en este sentido, no es aterrador como cuando tenga que estar con un cliente y que todo dependa de vos..."
(alumnos promediando el práctico)

A juzgar por los testimonios que los estudiantes dan respecto a la experiencia que hacen en el práctico, la "promesa" implícita en el contrato pedagógico que la Dra. P.C. establece con sus alumnos, pareciera cumplirse. La posibilidad de vencer los temores propios de la iniciación profesional se garantizan desde el ofrecimiento de dos condiciones que emergen una y otra vez en el planteo de los estudiantes: por un lado, la fuerza que adquiere el clima de mutuo reconocimiento y por otro lado, la posibilidad de acceder a saberes y competencias profesionales que consideran imprescindibles e inalcanzables de no existir esta instancia de formación en la carrera.

En esta línea de análisis los alumnos destacan fundamentalmente el carácter integral y situado de los aprendizajes que desarrollan en el práctico, contraponiéndolos a los saberes teóricos propios de las instancias de formación académica.

"... Esto es algo totalmente distinto a lo que venimos haciendo en la Facultad. En la Facultad son todas clases teóricas y acá te encontrás con que todo eso que aprendiste -o algo de lo que aprendiste- lo tenés que poner en práctica. Tomar una consulta es algo bastante distinto a leer un libro. Acá tomás contacto con la realidad. A mi particularmente, me gusta. Está bueno, es fundamental la práctica. Creo que sin esto salís a la calle sin tener ni idea de lo que es un expediente, una cédula. Si bien lo ves en Procesal, yo puedo recordar que algo vimos pero jamás hicimos nada. La experiencia es fundamental..."

... en la Facultad repetís como un loro el código procesal, los requisitos de una demanda pero jamás en tu vida, hasta que llegas al práctico, ves una... y así con todos los temas. De hecho, procesal fue la materia que más me costó estudiar y después llegas acá y decís ¿y ahora qué hago?

... de pronto llegas acá y no ves "libros", ves gente con sus problemas reales y que necesitan tu ayuda... No son libros, son caras, con nombres, con problemas...

... y cuando llegas a Tribunales ni te cuento. Son dos mundos distintos. En la Facultad no te enseñan eso, no te enseñan ir a Tribunales... yo agradezco que tengamos esta etapa porque si no, salís con el titulito de abogado y no sabes ni cómo pedir un expediente en una mesa de entrada...

... en el práctico todo, todo sirve... hacer un escrito, presentar una demanda, ir a una audiencia... todo, todo es parte de la práctica profesional..." (alumnos iniciando el práctico)

"...El aprendizaje aquí es integral, el interrogatorio con el cliente, o con el consultante que el día de mañana será el cliente, cómo hacer una demanda, cómo responderla... cómo iniciar un juicio, cómo mover un expediente... es todo...todo

... lo que pasa es que llegas al práctico y te das cuenta que lo que uno vio en la Facultad siempre fue teórico y acá uno empieza a ver cosas prácticas. Ya no es el trabajo práctico de una materia, que si tenés un error a lo sumo vas a tener una mala nota. Acá no, las consecuencias son mucho mas graves porque trabajas con personas...

... además te das cuenta que por más que hayas estado 6 años en la Facultad, hay cosas que son de la práctica y sólo acá las aprendes. Al principio me daba vergüenza preguntar algunas cosas porque me decía: "no puede ser que esté a punto de recibirme y esté preguntando cosas que debería saber"...me pasaba al principio, por ejemplo, cuando iba a Tribunales... juro que no entendía lo que me estaban diciendo...

... es que no es lo mismo ver un artículo del código que ver cómo se aplica... esto es mucho más cercano a la realidad... el contacto con la gente, el organizarse uno sólo, el llevar un caso en serio... es un aprendizaje integral..." (alumnos promediando el práctico)

Las voces anteriores expresan tanto el valor que la instancia del práctico tiene para los estudiantes como la distancia que los alumnos advierten entre los saberes que circulan como ofertas de significación en el ámbito académico de la Facultad y la índole de los aprendizajes que se despliegan en el compromiso inmediato con la acción profesional.

Desde esta perspectiva, la experiencia de práctica profesional aparece no sólo como un tiempo y espacio para "aplicar" conocimientos teóricos previamente incorporados, sino como la ocasión de desarrollar saberes y competencias profesionales inéditos que habilitan la iniciación al ejercicio profesional.

En términos similares al modo en que la profesora alude al abanico de aprendizajes que definen la profesionalidad de los abogados, sus alumnos admiten haber desarrollado un abanico diversificado de saberes y competencias profesionales que en alguna medida, prueban la existencia de una "promesa cumplida".

Entre tales saberes y competencias, los estudiantes mencionan:

Saberes y competencias profesionales ligados al manejo y atención del consultante. Al igual que en la comisión anterior éste es uno de los aprendizajes más significativos y posiblemente el de mayor impacto a nivel personal. Dada la índole de los casos que se atienden en el Patrocinio, la posibilidad de entablar con el consultante una relación "humana" que al

tiempo de cumplir una función de contención, permita captar los aspectos medulares de la consulta, constituye un aprendizaje clave de la iniciación en el ejercicio profesional.

"... a mi me dejó un montón de cosas el práctico... sobretodo el hecho de saber qué podés hacer y qué no, en qué rol ponerte cuando escuchas, si te pones en el rol de abogado, y... tenés que demostrar personalidad o si te pones en el lugar de un conocido que está para escuchar sin ningún fin...

... qué de todo lo que te dicen es lo importante y qué está de más... La gente viene y te plantea todo y tenés que desmenuzar lo que te están diciendo y enfocar lo más importante...

... es que eso es fundamental para ver cómo enfocar el problema, poder entender jurídicamente lo que te están diciendo, porque acá vienen con mucha carga emotiva y uno se emociona con el caso...

... a veces no te pones en el lugar de abogado sino de psicólogo y te enganchas y entonces te re cuentan que la hermana, que esto, que lo otro y en realidad ¿la hermana qué?.. nada que ver! No es importante...

... es que la gente viene con demasiados problemas y por ahí no sólo querés resolverle el caso, sino la vida..." (alumnos promediando el práctico)

Por otro lado, y en los mismos términos que los alumnos de la otra comisión, reconocen la importancia de sostener una adecuada distancia instrumental que permita resguardar el alcance y sentido de la propia intervención. La "puesta de límites" a los consultantes es en este sentido, el modo en que los estudiantes suelen aludir a este aspecto del manejo del vínculo con quienes asisten al patrocinio en busca de ayuda jurídica.

"..... es importante saber marcar los limites. A mi me pasó con un consultante que me llamaba a la mañana, a la tarde, a la noche, es un tipo que quiere ver a sus hijos desde hace 4 años, está sólo, sin trabajo, con ayuda psiquiátrica, y entonces me llama, y me cuenta todo y en un momento tuve que aprender a ponerle un limite porque ya me estaba consumiendo...

... hay momentos en que uno los quiere matar porque cuesta marcar ese límite. Yo entiendo que hay personas que no tienen con quien hablar y que necesitan desahogarse. De hecho cuando empezamos la Dra. nos dijo: "ustedes van a tener que escucharlos para entender los casos" pero llega un momento en que uno se cansa.... y uno tiene que poner un límite para no engancharse demasiado y poder separar las cosas, hay momentos en que estás cansado, tenés que resolver otras cosas.... O el caso de algunos consultantes que por ahí vienen con una super experiencia en asuntos jurídicos. Creen que ellos saben todo... la Dra. les dice "los litimaníacos". (alumnos promediando el práctico)

Tal como puede observarse en los testimonios anteriores, quienes efectivamente expresan haber desarrollado estos aprendizajes, son los alumnos que están promediando la experiencia. A diferencia de ellos, quienes recién comienzan el práctico, reclaman a sus compañeros más experimentados el hecho de colocarlos en posición de simple espectadores, impidiendo de este modo la posibilidad de tomar a su cargo la atención de consultas nuevas. Resulta interesante advertir en el testimonio que sigue hasta qué punto esta circunstancia provoca en los alumnos que recién se inician la vivencia de "estar de prestado" y "quedar excluido" de la posibilidad de hacer experiencia en el trato con los consultantes.

*"...a veces estás de espectador porque los "viejos" no te pasan consultas nuevas... Uno de los chicos viejos de mi grupo me dijo que era la primera vez que iniciaba una demanda porque el cuatrimestre anterior estaba en un rol más pasivo... Hasta que no llega algo nuevo es como que vas acompañando a los históricos y enterándote por ellos de las situaciones, pero no las vivís vos en forma directa... te falta el contacto con el consultante y es clave para nosotros eso...
... es que a veces las consultas nuevas las toman ellos también y vos sólo vas tomando notas... o sea estás medio de prestado...
... es muy distinto que un compañero venga y diga "mira vino ésta consulta y pasa esto y esto" a que tomemos contacto directo con esa persona, porque hay un montón de detalles que son importantes para llevar una causa y te los perdés...
... creo que en mi caso jamás voy a atender un consultante. Hasta que no se vayan las chicas viejas, no me van a dejar atender a un consultante...
... pero no siempre pasa eso. En mi grupo llegaron de entrada dos casos nuevos y desde el principio estoy empezando a llevarlos yo. Y está bueno, pero me los tiraron de entrada, sin anestesia... y aprendí un montón...
... Debe ser como una calesita... después cuando ellos se van, vos agarras todo... Yo creo que si esto mismo les pasó a ellos el cuatrimestre anterior, deben querer aprender este cuatrimestre, deben querer hacer escritos, irse sabiendo atender a los consultantes... si, tiene que ser esto, creo que pasa por una cuestión de querer aprovechar y aprender al máximo mientras estás aquí..."
(alumnos iniciando el práctico)*

Desde el reclamo y la queja, los alumnos nuevos advierten la existencia de una situación que pareciera funcionar al modo de una "calesita" -como ellos dicen- aparentemente naturalizada y que tiene que ver con el "acaparamiento" que los alumnos históricos hacen de los casos y las consultas, en la intención de "aprovechar al máximo" la experiencia. Como correlato de esta situación, la percepción de un tiempo de espera que posterga la posibilidad de desarrollar aprendizajes ligados al manejo y atención de consultantes.

Saberes y competencias profesionales ligados a la definición de la estrategia procesal. Si bien la profesora reconoce a este aprendizaje como importantísimo, sus alumnos no hacen prácticamente comentarios al respecto. En muy pocas oportunidades aluden al valor que tienen los aprendizajes involucrados en la definición de la estrategia judicial.

"... para mi es fundamental el hecho de ver cómo enfocar el problema del consultante, poder entender jurídicamente lo que te está diciendo para desde ahí pensar la estrategia..."(alumna terminando el práctico)

Saberes y competencias profesionales relacionadas con la elaboración de diferentes tipos de escritos. En términos similares a los de su profesora, los alumnos advierten todo lo que implica el "arte" de hacer escritos y el valor que este aprendizaje tiene como "carta de presentación" en la que se juega la imagen de sí que cada abogado ofrece a los otros.

En esta línea de análisis, y en contraposición con el planteo realizado por los alumnos de la otra comisión, descartan el valor de los modelos estandarizados existentes en programas específicos de computación, aún cuando reconocen que, en algunas oportunidades, apelan como solución de compromiso a modelos que bajan por Internet o que sus mismos compañeros les ofrecen, para "salir al paso" de situaciones inéditas que deben resolver con autonomía.

"... al poco tiempo de empezar me tiraron un caso y tuve que hacer la demanda. Aprendí un montón pero tuve que arreglármelas sola... Busqué cosas en Internet, busqué copias, me prestaron mis compañeros una homologación. Fue así, tuve que sentarme en mi casa. No sabía cómo hacerlo...El problema fue cómo empezar y bueno, empecé a comparar y así lo hice... Después me vine para acá y se lo mostré a la profesora..." (alumna iniciando el práctico)

*"... un tema importante es el trabajo con los escritos... estamos empezando a recibir contestaciones de demandas hechas por nosotros y ahí uno ve la importancia que tiene el lenguaje y la forma de elaborar los relatos...
... por ahí podrías pensar que esto no es importante porque ves que la mayoría de los escritos son iguales. Está el programa Ley Doctor, que es un programa jurídico con modelos de escritos. Pero es importante cuidar los escritos porque ves por ejemplo, en algunos*

escritos que el lenguaje es demasiado coloquial, con malos términos, con cosas que se obvian...

... en nuestra comisión buscamos que los escritos tengan un buen lenguaje, que haya una buena expresión escrita, con términos jurídicos precisos, concretos...

... no repetir siempre las mismas palabras. En una de las primeras clases compramos un diccionario de sinónimos para no repetir, y eso es bueno. Es muy bueno el trabajo que se hace en nuestra comisión, y no es porque sea nuestra comisión..

... otra cosa importante es la forma de relatar los hechos, porque he leído demandas que tienen los hechos todos mezclados y la Dra. es muy insistente en esto: "empezás donde empieza y terminas donde termina, no mezcles los hechos porque es muy complicado entender..

... y tiene su porqué cuidar estas cosas, no es un tema de arbitrariedad de ella. Uno se da cuenta después cuando lee escritos de otro, la posibilidad clarificante que tiene cuidar todo esto porque uno lee, empieza a ver los hechos, va a las pruebas, analiza el porqué de lo que se pide o responde. Uno ve contestaciones de demandas muy desordenadas y tenés que ir de la última página a la primera para poder entender. Y para mí bueno... pero capaz que si eso le llega a un Juez que tiene que decidir... por ahí no va y viene a la primer hoja para buscar algo que no entiende...

... en la comisión se trabaja mucho esto, los escritos se pueden llegar a corregir hasta 7 veces... porque uno lo hace pero la Dra. es la que firma entonces cada vez que uno se equivoca ella lo corrige, te lo manda a hacer 20 veces..." (alumnos promediando el práctico)

Sin embargo, cabe advertir que aún en el caso que trabajen con "modelos" elaborados por otros, éstos solo funcionan como un primer insumo para avanzar en la propia producción. Por otro lado, resulta también de interés señalar que nuevamente quienes más comentarios hacen respecto a este tipo de aprendizajes, son los alumnos que están promediando la experiencia. En muy pocas oportunidades, los alumnos que recién se inician asumen esta tarea y por ende, son pocas las ocasiones en las que aluden a este aspecto de la experiencia. El testimonio que sigue expresa el lugar que los alumnos más experimentados tienen respecto a los novatos en la regulación de las tareas que efectivamente asumen dentro del grupo.

"... en nuestro grupo las nuevas tenían la misma ansiedad que nosotras de empezar a hacer desde el primer día... y entonces les dejamos hacer una demanda... nosotras no se la corregimos, pero las dejamos ir con su papel para que la Dra. vea que ellas también están haciendo cosas..." (alumna promediando el práctico)

Saberes y competencias profesionales ligados al seguimiento del movimiento de expedientes. El manejo de la procuración es para los alumnos otro de los principales aprendizajes que se desarrollan en el práctico. En la misma perspectiva que los estudiantes de la comisión anterior, los alumnos de ésta, reiteran que el seguimiento de expedientes en Tribunales permite introducirlos a un abanico de aprendizajes muy diversificados, entre los cuales adquiere especial relevancia, el uso del lenguaje y la apropiación de códigos de presentación de alto contenido ritual.

"... en Tribunales te encontrás ahí con abogados que tienen un montón de años de profesión, que piden las cosas re mal y del otro lado, también los tratan mal y vos vas y al principio no sabes ni cómo hablar... Después aprendes a pedir los expedientes con las palabras exactas....

... lo que aprendes acá te sirve afuera también. A mí me pasó que en el estudio donde trabajo al verme que llevo carpetas me empezaron a pedir que siga también expedientes del estudio, saben que ahora entiendo la mayoría de las cosas porque manejo el mismo lenguaje jurídico...

... yo hago mucho Tribunales, me manejo muy bien. Aparte me gusta Tribunales, soy una de las pocas personas que le gusta Tribunales... a mí me encanta...

... a mí también. Al principio sin saber nada, iba a preguntar por un expediente y si no estaba, preguntaba por la persona responsable. Y venía acá y me preguntaban ¿dónde estabas? Y capaz que yo venía de hablar con el prosecretario..." (alumnos promediando el práctico)

"... estamos aprendiendo a seguir los expedientes, ver en qué estado están... acompañamos a nuestras compañeras a tribunales para ver cómo hacen para dejar expedientes, cuándo pide, cómo los piden, ver los pasos que se siguen..."

... Vas a un Juzgado y hasta el lenguaje es distinto. Por ahí decís algo tonto por no saber. Por ejemplo, una persona experimentada cuando devuelve un expediente dice "vuelve a letra" y por ahí uno va y dice "bueno, gracias, toma, acá esta..." Es distinto el lenguaje, la forma de pedir. O si por ejemplo tenés que hacer un oficio, te dicen "dejálo conforme y una vez que tenga la copia se lo das al requirente". Pero sí bárbaro, hay que incorporar este lenguaje... Y esto sólo te lo da ir a Tribunales... nunca antes hicimos Tribunales" (alumnas iniciando el práctico)

Los últimos testimonios permiten advertir que a diferencia de lo que ocurre en relación a otros aprendizajes, el manejo de la procuración pareciera estar incorporado como parte de la experiencia que los alumnos nuevos hacen desde el momento inicial.

Saberes y competencias profesionales ligadas al manejo de audiencias. Si bien la profesora de esta comisión destaca el trabajo previo que los alumnos hacen para las audiencias y el significado que para ellos tiene asumir un rol activo en ellas, los estudiantes no hacen ninguna mención al respecto, aún cuando aluden a las audiencias al momento del referirse a las actividades que realizan en el práctico.

Como comentario final, vale señalar que si bien los alumnos de esta comisión reconocen que todos estos aprendizajes requieren mucho esfuerzo y dedicación personal, no los viven como algo impuesto que genera exigencia y presión. Por el contrario, destacan el deseo de aprovechar al máximo las oportunidades que el práctico les ofrece y en lugar de "temer" los errores que puedan cometer en la acción agradecen el permiso que en la comisión tienen de equivocarse. La instancia del práctico es para los estudiantes el tiempo de "cometer errores" y aprender de ellos, confiando en la mirada atenta de la profesora.

"... creo que en el práctico tenemos cierto permiso a equivocarnos, porque si no sé hacer un escrito todavía, tengo una persona que me va a decir te falta esto o lo otro... Por supuesto que cuando hablo de equivocaciones hablo de errores menores, como por ejemplo, equivocarte en algo de un escrito y que te lo corrija, en cómo tenés que solicitar algo, cómo encararlo, cómo manejarlos. Por ejemplo, si nosotros teníamos pensado pedir tal cosa y por ahí, para no llamar a la Dra. lo hacemos, podemos venir al otro día y ella nos dice" no, esto se presenta así". Yo digo este tipo de cositas...

...siento que muchas veces me equivoco pero no reniego de eso, ni tampoco lo hago una preocupación... sé que es una etapa lógica... es el momento de equivocarse para aprender..." (alumno promediando el práctico)

❖ **Acerca de las actividades realizadas por los alumnos**

El protagonismo de los estudiantes en las actividades propias del ejercicio profesional constituye también para los alumnos de esta comisión la principal clave del aprendizaje que realizan en el práctico. La ejecución misma de tareas moviliza el conjunto de transformaciones identitarias que la experiencia provoca y que -tal como lo señalamos anteriormente- los alumnos reconocen. De hecho, aquello que hace a la especificidad de la experiencia en el práctico es la posibilidad de ubicarse en posición de abogados, y desde allí, la oportunidad de familiarizarse con las sollicitaciones propias del entorno de actuación profesional, de foguearse en el manejo de situaciones de vida propias de la cotidianeidad del trabajo y de desarrollar saberes y competencias profesionales implícitas en la acción situada.

"... vemos expedientes, tomo notas mientras... hacemos escritos de saque paralizado, autorizas, cosas sencillas... acredita diligenciamiento. vamos a audiencias, testimonios, convenio de alimentos, demandas de homologación... También vamos a ver cómo andan los expedientes, en qué estado están las carpetas...

... yo fui al registro del automotor a hacer un embargo...

.. todo, todo sirve, es parte de la práctica profesional..." (alumnos iniciando la experiencia)

"... Hace tres años que trabajo en un estudio jurídico... Allá estoy viendo a otros abogados trabajando, en cambio acá la responsabilidad la asumimos nosotros...

... recibimos a los consultantes, hacemos las demandas, las contestamos... uno es la cara visible de la comisión... entonces la responsabilidad hace que te comportes como un abogado..

... haces Tribunales... vas a ver expedientes, haces las notificaciones, estás pendiente de los plazos.. atendés a los consultantes, a mi me llaman a las 23.00 hs. y me preguntan por tal y tal cosa...

... me parece bien que hagamos todo esto, es la única manera de incorporar esa responsabilidad porque nosotros terminamos ahora a mitad de año... Algunos cuando salen de acá ya se sienten re abogados, y está bien porque acá lo que estás haciendo es una práctica...

... te permite también ver que no todos los abogados se comportan igual. A mi me da bronca a veces porque veo en el estudio abogados que recién empiezan y otros que no, pero como que no les importa, veo olvidos, cosas que me dan bronca y quiero tratar de no terminar haciendo lo mismo. Están como si no les importara, en actitud de empleado y hay un montón de cosas que dejan pasar... muchos de los casos que escucho allá son resultado de malas prácticas de abogados anteriores... " (alumnos promediando el práctico)

Como lo expresan los testimonios anteriores en el práctico "todo" es ocasión de aprendizaje. No sin temor, los alumnos asumen el riesgo que la acción profesional implica sabiendo que de esto depende la posibilidad de desarrollar profesionalidad y experticia. Entrar en acción y resolver las situaciones imprevistas que ella obliga a enfrentar, es lo que permite familiarizarse con el dinamismo que caracteriza la práctica de la abogacía. Resulta interesante observar en este sentido la metáfora que utilizan los estudiantes para referirse al modo en que viven la experiencia de iniciación que el práctico habilita. Un "tirarse a la pileta" que requiere decisión y coraje.

"... en otras comisiones es como que te van metiendo de a poquito... te llevan de la manito y acá no es así... Es como de golpe, te tiran a la pileta y vos tenés que nadar.. en otros cursos no ...

... es que el mismo dinamismo de la comisión te obliga a resolver las cuestiones que tenés ahí... Ya desde el primer día, si tenés que hablar con un consultante tenés que meterte en situación. Yo venía con la idea de que me explicaran qué era un expediente y de pronto me encontré hablando con un consultante. Para mi es importante, porque uno no tiene tiempo de acomodarse, tenés que insertarte y meterte de entrada porque en la realidad de la profesión también es así... no es muy diferente a lo que pasa acá... las cuestiones hay que resolverlas ahí, en el momento, hay que tener decisión y bueno... acá es así. Uno enseguida se mete...

... a mi me parece que la profesión tiene un gran dinamismo, ya el mismo hecho de los plazos hace que el tiempo marca un factor preponderante en el derecho. Vivís corriendo tras los plazos, en alguna medida el dinamismo de la comisión te hace entrar al dinamismo propio del trabajo del abogado..." (alumnos promediando el práctico).

El ritmo vertiginoso de la comisión obliga a entrar rápidamente en la cotidianeidad del trabajo profesional y en alguna medida contribuye a generar esta vivencia de verse "tirados de golpe a la pileta". Sin embargo, cabe advertir que lejos de sentir esta inmersión como algo paralizante, la consideran como aquello que efectivamente moviliza y enriquece la experiencia.

"... para mi es mejor que haya muchos casos porque a diferencia de otras comisiones nosotros acá tenemos muchas causas... A la tarde capaz que una persona tiene tres expedientes y acá tenemos 4 o 5 cada integrante del grupo... en cambio acá, uno empieza a ver de todo, obviamente dentro del ámbito civil. En familia, por la cantidad de casos que tenemos podemos ver desde divorcios, desalojos, regímenes de visitas, filiaciones, tenencias. Hay mucha más variedad de actos procesales, distintos actos procesales que uno puede ir haciendo. Presentar una demanda, diligenciar algún escrito, cuando hay oficios hay que ir con la fuerza pública para hacer desalojos. Las posibilidades de ver cosas diferentes se reducen cuando tenés menos casos...

... Y obviamente para nosotros, esta es la última oportunidad de aprender que tenemos antes de salir al ruedo. Entonces mientras más trabajo mejor... también es cierto que llega un momento que no ves la hora de que termine porque no das más de la cantidad de trabajo..." (alumnos promediando el práctico)

A diferencia del planteo realizado por la profesora, los alumnos no consideran que la cantidad de casos sea en sí mismo el factor que dificulta contar con suficiente asistencia técnica. A criterio de ellos, el punto más delicado en este sentido parecería ser la ausencia de algunos procedimientos de organización y control del trabajo que permitirían ordenar más algunos aspectos del funcionamiento de la comisión en vistas a profundizar la calidad del servicio profesional que se presta.

"... el ritmo de la comisión siempre me pareció muy frenético, muchos consultantes, mucha gente en el curso, gente que entra y sale. La profesora que está para todos lados. La primera vez salí reconfundida, mucho ruido, mucha gente, no entendía nada...

... lo veía como un ritmo imposible... todo parecía muy caótico aunque ya me acostumbré...

... también la situación se agrava más porque no tenemos un lugar necesario para estar, porque hay muchísima gente en la comisión, no tenemos los medios para trabajar, no hay sillas para todos, no tenemos las computadoras...

... lo caótico es por la forma de trabajar..." (alumnos promediando el práctico)

Resulta interesante advertir en los testimonios que siguen que si bien algunos alumnos acuerdan con la forma de trabajo de la comisión, otros en cambio señalan la necesidad de contar con otros criterios de organización del trabajo. No por nada, quienes adoptan la primera postura son los alumnos que están promediando la experiencia -y que por lo tanto han logrado adaptarse ya a esta situación- y quienes reclaman cambios en este sentido, son los alumnos nuevos que están transitando la etapa inicial del recorrido.

"... yo estoy de acuerdo con esta manera. Porque yo sé que hay comisiones que por ahí de 10.00 a 10.30 hacen entrar a los consultantes. Después se van y el profesor explica, y entre todos llevan pocos casos. Ven un caso por día.

... Otra forma es cuando el profesor da clases teóricas en el medio del práctico. Llega un caso, por ejemplo de desalojos y entonces empieza a hablar de ese tema.... Yo prefiero esta forma de trabajar. Al principio es cierto te parece caótico, además de toda la corrida de Tribunales pero rápidamente te acostumbras...

... vos decís eso porque sabes que te gusta la profesión y te diste cuenta de eso aquí, pero hay gente que no reacciona así y preferiría un poco más de tranquilidad...

... sí, a mí me gusta esta forma de trabajar y me sirve. Por ahí hay personas que este vértigo no le sirve, se pierden, Por ahí prefieren un profesor que cuando el consultante viene, le explique el caso, tenga todo más organizado. Y por ahí, son cosas que a mí no me sirve, me resultaría tedioso, lento... pero por ahí, hay personas que sí les sirve eso..." (alumnos promediando el práctico).

*"... el ritmo es muy acelerado, vienen los consultantes, hay que hacerles firmar los escritos, es todo junto...
... por ahí sería bueno cambiar la organización, si tenemos dos horas, bueno, una hora se atiende consultas porque hay días que hay muchas consultas y no haces otra cosa que estar ahí firmando oficios, y otra hora solos nosotros, sin consultantes..." (alumnas iniciando el práctico)*

❖ **Acerca de los criterios de organización de la actividad de los alumnos**

Los comentarios realizados en torno al modo de distribuir y asignar responsabilidades entre los equipos y al interior de los mismos, no distan demasiado de la imagen que la misma profesora transmite al respecto, aún cuando en la opinión de los alumnos, la ausencia de criterios uniformes de organización de la actividad provoca una serie de obstáculos que interfieren en el funcionamiento de los equipos y de la comisión en su conjunto.

En cuanto a la **distribución de responsabilidades al interior de los equipos**, si bien los alumnos legitiman el principio de "responsabilidad compartida" planteado por la profesora, señalan -al igual que ella- que muchas veces este principio no se cumple. En este sentido, y en la opinión de los alumnos este planteo no funciona como una norma incorporada en la comisión sino como una idea que expresa un "deber ser - ideal" que no siempre regula lo que ocurre en el plano de lo real.

*"... está bien que nos planteen que todos somos responsables... pero eso no siempre se da.. es lo que debiera ser pero no lo que es...
... se da el caso de personas que en el grupo tienen la actitud de querer coordinar todo y otras que no hacen nada, como ese chico que dice ella que estuvo todo el cuatrimestre sin llevar ni una sola causa...
... es que la Dra. te lo exige implícitamente, se supone que todos deberíamos saber de todos los casos del grupo, porque para ella es una grave circunstancia que venga un consultante, no esté la persona que lleva su causa y los demás del equipo no sepan de qué se trata. Entonces ella lo da por sabido, no te lo pide como una norma del curso pero está implícito que todos tienen responsabilidad sobre todo..." (alumnos promediando el práctico)*

"... creo que la responsabilidad la debería tener el grupo pero no siempre pasa porque a veces uno supuestamente hace todo y otro supuestamente no hace nada. Lo ideal sería que cada uno se haga cargo de lo que tiene que hacer porque somos gente grande, pero a

veces no pasa esto... Es difícil trabajar con personas que no conoces..." (alumna iniciando el práctico)

Por otro lado, el hecho de habilitar que los casos se distribuyan entre los integrantes del equipo sin establecer pautas que promuevan la comunicación e intercambio al interior de los grupos, ocasiona efectos no previstos que son juzgados por los alumnos en forma negativa. Entre ellos, los estudiantes mencionan especialmente la personalización de las causas y del vínculo que algunos alumnos mantienen con "sus" consultantes y el desaprovechamiento de la experiencia que algunos compañeros hacen en relación con causas que no suelen presentarse habitualmente en el ejercicio profesional.

*"... no debiera personalizarse demasiado la atención de los consultantes, no está bueno que se personalice tanto la relación entre el alumno y la persona de la causa sino que sean varios los que estén al tanto de la situación, porque por ahí uno puede faltar o no venir...
... eso es terrible... cuando falta el chico que está llevando todo...
... también cuando los históricos se van, a algunos alumnos les cuesta mucho desprenderse y por ahí es el día de hoy que vienen o me llaman para ver cómo van las causas. No puede desligarse. Entonces es medio difícil porque las causas las estamos llevando nosotras pero resulta que los consultantes lo siguen llamando a él, entonces él nos tiene que seguir llamando a nosotras...
... pero eso es un problema del grupo, depende de cómo funcione cada equipo. Sería importante que no quede librado a cada uno...
... habiendo una buena coordinación en el grupo estas cosas no pasan.. nosotros es como que implícitamente nombramos a una chica, bah! No es que la nombramos, pero ella es como que coordina un poco al grupo...." (alumnos que están promediando el práctico)*

*"... lo ideal sería tener tiempo para que nos contemos los casos que tenemos, por ejemplo, si vos tuviste que hacer una filiación, que todo el equipo conozca de qué se trata, aunque vos hayas sido la encargada de llevar el caso, pero contarlo al resto...
... porque si tuviste 4 divorcios, viste nada más que divorcios y capaz que en tu grupo también hicieron otras cosas interesantes. De hecho a veces se presentan casos raros y sería bueno que ya que es algo diferente, que todos tengan acceso a eso..
... por ejemplo, una compañera del grupo hizo un embargo y sería bárbaro para todos que nos cuente porque es algo nuevo, que nos cuente que tuvo que hacer, es una manera de que todos aprovechemos...
... en mi grupo pasa que está todo muy dividido, una hace alimentos, otra hace divorcios, a mi me dieron ya alimentos, y estaría bueno que no sea así..."*

... lo ideal sería que todos supieran de todos los casos y sería bueno que cada uno tenga asignado ir a ver determinados expedientes y después venga y vuelque la información para todos, pero es dificultoso..." (alumnos iniciando el práctico)

Asimismo, cabe señalar que la ausencia de pautas que regulen la comunicación y socialización del estado de las causas entre los miembros del mismo grupo plantea otros problemas adicionales, que emergen con particular intensidad al momento de hacer el "traspaso de casos" (de los alumnos históricos que terminan el práctico a los alumnos nuevos). En opinión de ellos, éste suele ser uno de los momentos más difíciles y angustiantes de la experiencia transitada en el práctico.

"... el traspaso de casos para mi fue terrible. Las dos chicas anteriores se fueron y nos dejaron con casos que creo son los más difíciles que hay en la comisión y ¿qué paso?... Todavía estamos tratando de entenderlos, aunque en realidad tuvimos que entenderlos a la fuerza. Estuvimos todo febrero con mi otra compañera estudiándolos. Creo que no dormimos casi 20 días de febrero... porque no teníamos idea de qué se trataban..."

... para mi fue peor ese momento que cuando empecé... la inseguridad, encontrarme con un montón de casos y personas que venían a preguntar y uno no sabía ni quienes eran, o que por ahí no te conocían. Y cuando te pones a ver las carpetas ves que por ahí, éste está paralizado, esto no porque ya está actuado, éste tampoco porque es de una persona que no viene hace un montón y después resultaba que no era tan así y la persona estaba esperando que la llamen. Tener que empezar con los casos, llamar a un montón de consultantes porque había cosas que no sabían, empezar a tener relación con el consultante..." (alumnos promediando el práctico)

En otro orden de cuestiones, los alumnos relatan situaciones que muestran la posibilidad de que, al interior de los equipos, se instalen relaciones asimétricas entre "históricos" y "nuevos", en las que se anudan complejos juegos de "saber-poder". De ahí que el vínculo entre alumnos más y menos experimentados aparezca, en algunos casos, como una zona sensible a la expresión de conflictos que posiblemente se intensifiquen en la etapa inicial de la experiencia y que dado el ritmo de trabajo de la comisión, parecieran no tener demasiada oportunidad de ser tramitados por la vía de la elaboración .

"...llegas y son ellos los que "ya están organizados" y vos tenés que adaptarte a lo que te dicen..."

... por ejemplo, a mí me dijeron: "nosotros no tomamos consultas nuevas a menos que la Dra. nos lo diga" o sea es como que te digan: "adaptate a las normas nuestras sí o sí"; Y en realidad lo que vos querés es tomar una consulta nueva para aprender. Pero hay ciertas normas impuestas por el grupo..."

... a mi me parece que lo que uno sabe no tiene que jugar de esa manera. Si yo sé algo que el otro no sabe, no me voy a vanagloriar por eso para tener un poder sobre el otro. Al contrario, si hay algo que voy a tratar cuando me toque es tener una actitud generosa... porque la historia se repite y a ellos seguramente también les costó pasar la primera etapa...

... me gustaría que los viejos me tengan un poco más de respeto porque vos tenés tu lugar, te esfuerzas.. .. y estoy segura que mi compañera le esta pasando todo a la Dra. y yo quedo como que no hago nada. Es feo cuando te mandan a hacer toda una recorrida de expedientes y después ellos van y ... y en realidad fui yo a hacer ese trabajo...siempre está el que se quiere lucir ante el profesor...

... a mi, hasta la semana pasada la Dra. ni me conocía la cara porque me la paso todos los días en la computadora haciendo oficios. Entonces dije, basta! El otro día llegue y dije "yo de acá no me muevo", tampoco es justo.. Te da bronca, porque es como que te están avasallando... como si se olvidaran que ellas empezaron en el mismo lugar... no sé, es como si se sintieran superiores...

... y, sí. Tenés que ceder bastante, todo el tiempo hay que ceder...Creo que después se te pasa. Son las dos primeras semanas, después lo empezás a pilotear de otro modo... porque es cierto que cuando uno llega la sensación es que estás muy pendiente del otro, y después te vas aflojando un poco en este sentido, te ven que sos responsable o que podes hacer ciertas cosas..." (alumnos iniciando el práctico)

En síntesis y como se desprende fundamentalmente de los testimonios de los alumnos que están iniciando la experiencia, no siempre los equipos alcanzan el nivel de cohesión e integración que requiere el cumplimiento del principio de "responsabilidad compartida". La falta de un encuadre claro que regule el funcionamiento grupal, deja librado a cada equipo al juego de relaciones de poder que dan paso a la rivalidad y el conflicto entre alumnos históricos y nuevos. De ahí que, si bien el debilitamiento de pautas que ofician de marco regulador de los intercambios genera en la comisión un clima de libertad y de autorregulación de la actividad, esta misma situación provoca en varias ocasiones dificultades y tensiones a nivel grupal que parecieran no poder resolverse en una perspectiva ligada al desarrollo de la grupalidad. En estas circunstancias, aún cuando el funcionamiento de la comisión gira en torno a una propuesta de trabajo en equipo, esto no significa necesariamente que la grupalidad sea promovida desde un encuadre que favorezca su desarrollo.

"... si se trabajara realmente en equipo todos tendríamos la misma responsabilidad sobre todo y si las cosas van bien, van bien para todos y si van mal, lo mismo. Pero para mí la diferencia que se crea entre históricos y no históricos no me parece que sea productiva...

... no hay tiempo de hablar de estas cosas, no hay ese espacio en la comisión como para decir, me pasa esto o aquello. Te tendrían que

escuchar pero no es fácil, no es tan simple. Tiene que ver con las relaciones humanas que lamentablemente son muy complicadas...

... también está en uno porque de últimas podés hablar con la Dra., se lo podés informar: "mira está pasando esto"... me parece que es también nuestra responsabilidad...

... mi grupo fue muy conflictivo. Había una chica que tenía un carácter muy especial y otro que era más introvertido y había una interna entre ellos que todavía no termino de entender. Los dos son viejos, ella decía blanco y él decía negro y uno como nuevo se quedaba en el medio... era un teléfono roto, llegaban los mensajes totalmente distorsionados de lo que había que hacer, se superponían tareas, para uno que recién entraba era una cosa medio de locos, hasta que la profesora se dio cuenta y directamente los separó..."
(alumna iniciando el práctico)

Otro de los puntos a considerar respecto a los criterios de **distribución de responsabilidades**, es el modo en que se resuelve la asignación de casos nuevos entre los equipos. Tal como lo señala la profesora, en la comisión no existe un procedimiento estandarizado en este sentido. La distribución de casos entre los equipos queda librado al criterio de los ayudantes o de los mismos alumnos, situación que por un lado provoca desigualdad en la carga de trabajo que los equipos tienen y por otro lado, habilita a que en algunas ocasiones la asignación de tareas al interior del equipo no respete el criterio de gradualidad (atendiendo al momento en que se encuentran los estudiantes).

" no está regulada la cantidad de casos de cada equipo. Nosotras por ejemplo tenemos 26 casos y es muchísimo, porque por más que algo nos ayudan las chicas nuevas... todas las cosas, todos los plazos los seguimos nosotras y son 26 casos que tenemos que monitorear y fijarnos que nadie nos haya dejado una notita..." (alumna promediando el práctico)

"... no hay una manera fija de asignar casos, por eso a veces la cantidad de casos no es la misma, depende de cada grupo.. porque vos podes tomar una consulta que no prospere o sea que haya sido una consulta que quedó allí por miles de motivos, y capaz que otros grupos tomaron dos que siguen viaje..." (alumna iniciando el práctico)

❖ **Acerca de las modalidades de acompañamiento a los estudiantes**

La experiencia vivida por los alumnos de esta comisión respecto a las modalidades de acompañamiento que se les ofrecen difiere bastante de la experiencia transmitida por los alumnos de la otra comisión, aún cuando en

ambos casos el modo en que éste acompañamiento está pensado sea bastante similar.

En principio y en correspondencia con el planteo realizado por la Dra. P.C. el primer eslabón de la cadena de acompañamiento y sostén son los **compañeros más experimentados** (ya sea que se trate de quienes tienen experiencia laboral previa como de los alumnos "históricos"). Al igual que en la comisión anterior, en todos los casos, los alumnos mencionan a sus pares para señalar el apoyo que efectivamente les dieron o para señalar el acompañamiento que hubieran necesitado tener y no obtuvieron.

Como insinúan los testimonios siguientes, los "alumnos históricos" reciben el mandato de recibir a los "nuevos" en una actitud de apertura y real bienvenida y en muchas ocasiones es efectivamente la hospitalidad hacia los "recién llegados" lo que caracteriza este primer recibimiento.

"... a mi me ayudaron mucho los que estaban de antes... al principio agarré los expedientes y no entendía nada... si nunca había visto un expediente. Y bueno, dos de los chicos más que nada, me fueron explicando y contándome como un cuentito de cada caso hasta que empecé a entender. Estuvieron muy encima mío hasta que agarré el caso sólo... Ahora estamos tratando de hacer nosotros lo mismo con los nuevos, que por ahí les pasa lo mismo que nos pasaba a nosotros en ese momento..."

... como nosotras también empezamos de cero, sabemos que no podemos delegar en las chicas nuevas de entrada toda la responsabilidad... Lo que hicimos fue mandarles por mail para que ellas tengan los formularios de cédulas, para que tengan oficios...

... yo se que puedo ayudarlos, estar encima de ellos. Sé que me va a demandar un montón de tiempo. Capaz que el tiempo que necesitaría para estar más pendiente de los casos pero el primer tiempo sé que tengo que acompañarlos a los Juzgados, para que aprendan cómo se pide. Un montón de cosas, que por ahí las saben hacer, pero por la misma inseguridad que se tiene al principio, prefieren que sea uno el que vaya con la cédula escrita... Es el esfuerzo que uno hace..."
(alumnos que promedian el práctico)

"... creo que cuando uno llega, quienes nos ayudan son los que están desde el cuatrimestre anterior. Ellos son quienes me dicen qué actividades hacer, me ayudan, yo me apoyo mucho en ellos..."

... son ellos sí o sí... Te comentan los casos que tienen, qué es lo que hicieron y en qué estados están las causas. Yo creo que sin esta información previa es imposible, si vos vas sola y agarras los expedientes y empezás a verlos, es mucho más difícil... Es importante el compañerismo de ellos..."

... mi gran preocupación, es cuando me llegue el momento a mi de explicarle a los nuevos que lleguen... porque uno aprende mucho del

otro. En mi caso particular, pregunto mucho, me meto mucho y calculo que eso me va a servir para cuando se vayan ellas. Saber esto es así, esto es asa..." (alumnos que están iniciando el práctico)

Sin embargo, no siempre el recibimiento inicial está acompañado de actitudes que expresen el deseo y voluntad de asistir y orientar a los compañeros que comienzan la experiencia. Por falta de disposición de los alumnos más aventajados, o por los mismos conflictos grupales que emergen en el devenir de los equipos, la oferta de apoyo que reciben los alumnos nuevos difiere según el modo como finalmente se configure el espacio de trabajo al interior de cada equipo. Como lo dicen los mismos alumnos, cada grupo es un mundo en este sentido.

"... lo que pasa es que cada grupo es un mundo. Capaz que en el caso de ella que son todos nuevos y una sola vieja, la situación es muy diferente a la de mi grupo, que hay tres viejos y dos nuevos. Ya ahí, esto marca una diferencia en cuanto a lo que te pueden acompañar..."

... en mi caso, lo que pasaba es que mi grupo estaba medio partido y entonces no noté tanto el apoyo ahí... me apoyé en la chica que entró conmigo. Cuando nos encontramos las dos nuevas nos miramos y nos dijimos. "por favor, no te separes...". Con ella sí me sentí acompañada y más tranquila porque es alguien que está en la misma situación y empezamos a charlar de igual a igual..

... no hay algo que facilite nuestra inclusión a los grupos... no existe. Vos llegas y te presentas vos mismo... El primer día llegó la que es histórica y ni saludó, ni se presentó. Dijo: "hay que hacer esto y lo otro...". Por lo menos presentate!!!!

... la primera vez te quedas ahí sentado así... las dos horas, mirando todo sin entender nada... o si no, te pasan los expedientes para que los leas...

... es que me parece que pasa también por cada uno... o esperas a que ellos te miren o empezás a meterte de a poquito... es un poco individual. Por más que el trabajo es en grupo, el camino es un poco lo que cada uno hace sólo... pero cada vez se tendría que trabajar más en equipo...." (alumnos iniciando el práctico)

Cabe advertir que más allá de las necesidades de apoyo y sostén que tienen los alumnos al comenzar el práctico, para quienes están promediando la experiencia, "recibir" a los nuevos opera como "mandato" y como una "tarea" que se agrega al trabajo que vienen haciendo en relación con las causas. En algunas ocasiones este apoyo logra concretarse, en otras oportunidades, la situación pareciera estar lejos de esto. La heterogeneidad de situaciones que existen en los grupos respecto a la cantidad de alumnos con más y menos experiencia, hace que efectivamente los recursos con que cuenta cada equipo para ofrecer este acompañamiento sea muy diferente y por ende, no todos los grupos tienen la misma posibilidad de concretar este apoyo a los pares recién incorporados.

Respecto al lugar que **los ayudantes** tienen en la comisión y al tipo de vínculo que mantienen con los alumnos, la situación que expresan los alumnos pareciera diferir del planteo realizado por la profesora. Si bien ella señala que los ayudantes son figuras imprescindibles en el trabajo de la comisión, los alumnos no los reconocen como referentes de importancia, ni los consideran al momento de aludir a quienes efectivamente cumplen funciones de "orientación", "guía" y "consulta".

Si bien éste es un planteo común a los alumnos que están promediando e iniciando el práctico, la forma de expresión que adopta esta consideración es diferente en uno u otro caso. Mientras que los estudiantes que están más cerca de recibirse reclaman con vehemencia otra presencia por parte de los ayudantes, los alumnos nuevos directamente no los tienen en cuenta al momento de hablar del apoyo que reciben de quienes comparten con ellos la experiencia.

"... lo que pasa es que una cosa es la función que los ayudantes deberían tener y otra la que de verdad tienen. No estoy demasiado conforme con la función que tienen. Pienso que para lo único que me han servido es para ponerla a la Dra. como patrocinante de un caso. Por ejemplo, el hecho de tener que hacer un escrito de mero trámite y que entonces no necesite que la Dra. me lo corrija. La función de los ayudantes se reduce para mí a eso, firmar ese tipo de escritos o ir a una audiencia cuando la Dra. no puede ir...

... Pero la función que uno necesitaría que cumplan es totalmente diferente. Yo necesitaría por ejemplo que cuando les haga consultas se interioricen en el caso, en las cosas que estoy llevando y me digan en base a lo que ven. A veces les doy un escrito que necesito que me lo corrijan rápido porque por ahí la Dra. no puede, y me dicen: "no... ahora no te lo puedo ver, dejámelo que te lo traigo la próxima clase..." Entonces, obviamente tengo que esperar a que la Dra. tenga tiempo para vérmelo...

... sí, tendrían que estar más en función de los alumnos. Para mí ellos están en función de abogados, para firmar... los ayudantes tendrían que estar encima de los grupos. Saber qué pasó, qué no pasó. Yo ahora no los necesito tanto porque tengo un poco más de experiencia, pero los chicos que recién empiezan sí...

... es que los ayudantes te miran "autorizas" (aludiendo a un tipo particular de escrito de mero trámite) y esas cosas, nada más. Cosas que no justifican que la molestes a la Dra. pero para mí tendrían que tener más compromiso, más responsabilidad. Porque por ahí, nosotros nos confiamos en que estamos haciendo bien las cosas y por ahí no es tan así. Y también, un poquito más de ayuda a la Dra.!!! ver que causas tiene cada uno, ver para qué grupo fue cada consulta... porque te das cuenta que la Dra. no puede hacer ese seguimiento... la estás persiguiendo pero no puede... Acá, los ayudantes tienen un papel totalmente pasivo y si uno no los busca

por algo, no están... cosa que sí hace la Dra. ..." (alumnos promediando el práctico)

Los testimonios anteriores abonan la idea de que los ayudantes no tienen un papel protagónico en el acompañamiento de los estudiantes, ni mantienen con ellos un vínculo de apuntalamiento que refuerce el sostén de los pares. Por el contrario, la relación con ellos parecería ser esporádica, y poco significativo el seguimiento que realizan de los grupos y de las causas. En la imagen que transmiten los alumnos, el vínculo que los une al trabajo en/de la comisión dista de ser un vínculo de proximidad y compromiso con la tarea. De ahí que los comentarios referidos a ellos no expresen reconocimiento sino que por el contrario manifiestan componentes de queja y malestar.

En cierta medida, la situación planteada respecto a los ayudantes permite entender el lugar que la profesora tiene en la dinámica de la comisión. Los testimonios de los alumnos son claros al respecto. Si bien no ocupa la posición de ser el centro de regulación de la actividad desde el control y vigilancia de lo que allí ocurre, su lugar es por cierto centro de atención de la multiplicidad de demandas que los alumnos le hacen llegar confiados en el valor de su palabra y saber experto.

"... Yo estoy muy contento con la Dra. me parece que nos ayuda lo suficiente como para que podamos llevar los casos... lo suficiente para lo que uno necesita y también nos da la libertad necesaria como para que uno pueda aprender y decidir..."

... te lleva a asumir el propio compromiso y está atenta a lo que te pasa, también depende de uno ir y plantear lo que te pasa

... o por ahí, cuando uno se descuida o se mete demasiado en el caso y se desespera porque piensa que no va a poder hacer las cosas y ella es como que te tranquiliza un poco

... a mi me pasa a veces que ella te dice las cosas una vez y para mí ése es un momento sublime, especial, un momento de la clase que es único! Así que aprovechálo!!!... es como si te hablara el Papa!!! (risas)

... uno se acerca y logra decirle: "Dra. pasó tal cosa con tal caso" y te dice: "bueno, entonces tenés que hacer esto, esto, esto" y yo creo que es importantísimo eso que te dice. Pero también es cierto que te lo dice a una velocidad que te exige mucha concentración seguirla... es bárbaro! Però sí te exige mucha atención. Por ahí podría ser diferente si tuviéramos más tiempo, pero no sé si es malo..

... Ella te ayuda explícitamente y es una vergüenza para los grupos si después tenés todo mal... es que ella sigue estando atrás.

... o también es un momento sublime cuando nos sentamos alrededor de la mesa esperando que te atienda y ella va pasando por cada uno con las dudas que cada uno le trae y no se si se dieron cuenta de ese

detalle, pero cuando ella responde a la consulta de algún alumno, les habla a todos...

... obviamente esto tiene una estructura diferente a una materia teórica que uno viene cursando en la Facultad, donde llegas, te sentás, escuchás clases magistrales... acá es muy distinto... yo disfruto mucho con los casos que tenemos, con el grupo, con esos momentos que tenés con la profesora, incluso los momentos en que da para hablar de cosas personales... eso también descomprime un poco la presión que significa estar dos horas atendiendo cosas legales...

... Porque a veces es muy frustrante... Te encontrás acá con una realidad muy distinta a la de uno y para mi es muy fuerte. Realmente te golpea. Con la Dra. hablo del caso, pero desde el punto de vista jurídico, no tanto de lo que me pasa a mi porque eso no tiene nada que ver con el curso, pienso que son cosas mías, en todo caso me descargo a veces con el grupo, a veces con mis amigos...

... pero se puede hablar con ella de estas cosas también. Yo lo he hecho, me ha pasado de decirle "no sé qué hacer... me llama mucho este consultante..." (alumnos promediando el práctico)

" cuando tenés que resolver algo, si no es con tus compañeros, es con la titular y ahí es como que tenés la seguridad de que algo este bien. Ella te dice: "abrí el código, fijate tal artículo"... y de pronto empezamos a leerlo conjuntamente con ella y eso te queda grabado... hace que te sientas tranquila, sentís mucho respeto..." (alumna iniciando el práctico)

Como lo expresan los testimonios anteriores, la mirada que los alumnos construyen sobre la profesora es de respeto y alto reconocimiento hacia su figura y hacia el valor de sus intervenciones. De ahí que -al igual que en la comisión anterior- los alumnos también se disputan la posibilidad de mantener con ella una comunicación privilegiada en señal de reconocimiento y afirmación de sí.

"... las chicas nuevas tienen la misma ansiedad que teníamos nosotras el primer día de empezar a hacer. Entonces empezaron a hacer algunos escritos... las dejamos que vayan con la Dra. para que ella se los corrija... Ellas van con su papel para que la Dra. vea que ellas también están haciendo cosas..." (alumna promediando el práctico)

"... obviamente los que más relación tienen con la titular son los compañeros que están desde el cuatrimestre pasado... porque por ahí, en mi grupo, las nuevas sólo vemos expedientes. A mi me pasó, hasta la semana pasada la Dra. no me conocía la cara, porque me pasaba todos los días en la computadora de Administración haciendo oficios..."

*... y porque hay compañeros que quieren llevarse con ella los laureles... están a un paso de recibirse y ya se sienten abogados...
...siempre está el que quiere lucirse delante del profesor y quiere acapararla ...” (alumnos iniciando el práctico)*

Por otro lado, cabe señalar que aún cuando los alumnos desarrollan una fuerte adhesión hacia la Dra. P.C. , no por ello dejan de reconocer que el desdibujamiento del lugar que ocupan los ayudantes, provoca cierta vacancia de la función tutorial. Cuando esto ocurre, los alumnos terminan resolviendo por sus propios medios las situaciones que se les presentan en el compromiso con la tarea profesional encomendada.

“... a veces pasa que tenés que resolver por tu cuenta, porque por ejemplo se te vencen los plazos y no podés venir a consultar. El otro día me pasó que necesitaba hablar si o sí con ella porque me habían notificado y tenía pocos días para contestar. Llegaba a verla a la Dra. el martes pero perdía 3 días, y al otro día ya tenía que presentarlo. Entonces, le pedí el celular de la Dra. a una compañera y la llamé y la fui a ver al estudio...

... también a veces, por ejemplo, le pregunto a un abogado amigo, a algún conocido. Si tengo que resolver algo y no puedo ubicar a la Dra. por teléfono o si por ahí, no es tan complicado lo que hay que hacer pero se me presentan dudas, digo: “bueno, no sé si da para llamarla a la Dra.” entonces consulto con algún amigo porque también, a la Dra. tampoco le pregunto cualquier cosa... Cada uno ve cuando llamarla y para qué. Yo por ahí soy más independiente y entonces prefiero llamar a un amigo, a un compañero, no consultarle todo. Por eso digo, cada uno lo maneja a su criterio...” (alumnos promediando el práctico)

❖ Acerca de los mecanismos de control y evaluación empleados en la comisión

Tal como surge del planteo realizado por la Dra. P.C. su modalidad de intervención y coordinación gira más en torno a la confianza que deposita en sus alumnos que a la implementación de mecanismos sistemáticos de control, seguimiento y evaluación. La perspectiva de los alumnos respecto a este punto es coincidente con este planteo y si bien en sus comentarios pueden rastrearse razones tendientes a justificar y legitimar este criterio, expresan también las dificultades que acarrea este modo de encarar la coordinación de la comisión.

En cuanto a las razones que esgrimen para legitimar este modo de operar, los alumnos apelan a argumentos que son muy similares a los de la profesora. En opinión de ellos, la falta de control y seguimiento redundaría en mayor compromiso y responsabilidad por parte de los alumnos y ésto no

sólo es un resultado expresamente buscado por la profesora sino también uno de los rasgos más valorados de su estilo de actuación.

"... ella no te subestima. Sabe que tenés un conocimiento incorporado en la Facultad y no le importa estar detrás de vos controlándote todo el tiempo. Para mi esto está bien porque es la única manera de que vos incorpores la responsabilidad..."

... creo que esta forma de ella es lo que te lleva a que cada uno tiene que asumir su propio compromiso. Por la cantidad de casos que tenemos, por la cantidad que somos y por cómo es ella, no tiene ganas de estar encima de cada uno. Creo que porque piensa que nosotros tenemos que tener la suficiente responsabilidad como para saber qué tenemos que hacer, qué tenemos que poner de nosotros para aprender..." (alumnos promediando el práctico)

"...para mí está bien... creo que tranquilamente hay cosas que pueden quedar libradas a la responsabilidad del alumno. Creo que estamos a punto de recibirnos de abogados, como mucho a un año de recibirte, con lo cual, si no lo haces acá dejaría mucho que hablar. Me parece que está bien que recaiga en nuestra responsabilidad... también el grupo puede hacer algo si ve que algo no funciona..." (alumnos iniciando el práctico)

Al mismo tiempo, los alumnos reconocen la emergencia de efectos no deseados en la calidad del servicio que se ofrece y que, a criterio de ellos, ameritarían ser considerados a la hora de introducir cambios tendientes a mejorar el seguimiento sobre el estado de las causas.

"¿no les pasó nunca de agarrar una demanda hecha por los grupos anteriores y encontrar ahí los errores de los anteriores?..."

... es cierto que habría que haber un poco más de exigencia en el control de los casos, no tendría que ser algo que dependa tanto de cada grupo... porque por ejemplo, cuando tomamos nosotros los casos de los compañeros que terminaron, lo que hacía cada uno no quedaba registrado en la carpeta. Me acuerdo que lo primero que yo hice fue ir a comprar una caja porque estaban destruidas... eso lo aprendí en la vida, porque el orden es importantísimo..."

... pero no es sólo una cuestión de solidaridad hacia los que quedan sino de responsabilidad, porque hay gente que a lo mejor se va y te deja casos que vos tenés que seguir... Y a nosotros nos pasó que había carpetas con planillas que el último registro capaz que era en el 99 y uno dice ¿y ahora qué hago con esto?..."

... Yo creo que la planilla de control de casos, bien ordenada facilitita. Una planilla donde se diga qué es lo último que se presentó y qué es lo que hay que hacer o en qué estado está la causa. Eso ya te da la posibilidad de ver qué es lo que se tiene que hacer....

... tenemos esa planilla lo que pasa es que no todos la tienen al día..

... Y también un orden de la carpeta para poder tener bien claro cómo fueron los hechos, en qué situación está, qué fue lo último que se presentó..." (alumnos promediando el práctico)

"... nosotros lo que hicimos en cuanto llegamos junto con la otra persona que entró conmigo fue poner en orden un poco las carpetas y completar las planillas, para tener un poco de tranquilidad de decir: "bueno, cuando yo lo agarré el caso estaba en tal estado"... porque hay carpetas que están desordenadas, casos que están parados. Las cosas se van dejando, no hay conciencia que después de vos, viene otro que tiene que hacer lo mismo que vos. Yo soy un poco obsesiva, pero para mi es importante poder decir "esta causa está así" un poco también porque estás tratando con personas que vienen aquí porque no pueden recurrir a otro profesional y hay casos que están durmiendo desde el 2002. Eso a mí me preocupa. No sé, yo digo. "agilicemos esto porque detrás de esta carpeta hay gente que está esperando...". no hay nadie que esté encima de esto... es un poco de responsabilidad de cada uno..." (alumnos iniciando el práctico)

Como surge de la lectura de los testimonios anteriores, si bien los grupos manejan carpetas y planillas de seguimiento - que debieran estar actualizadas- la falta de una mirada externa que controle el estado de las mismas no sólo vuelve más difícil el momento de "traspaso de casos" sino que en algunas oportunidades genera situaciones de perjuicio para los mismos consultantes. En la perspectiva de los alumnos, el completamiento y orden de las carpetas debiera ser una exigencia a incorporar como parte del trabajo a realizar en la comisión. En este sentido, si bien el debilitamiento de las funciones de control heterónomas genera altos niveles de compromiso y responsabilidad en la tarea, al mismo tiempo genera cierta vacancia respecto al control y seguimiento del estado procesal de las causas.

Por último, y en lo que hace al **modo de encarar la evaluación**, los estudiantes valoran que no existan instancias formales de evaluación en tanto consideran que esto significaría agregar una fuente de presión adicional a la que naturalmente emerge del ritmo e intensidad de trabajo que se vive en la comisión. La "mirada" de la profesora y el conocimiento que tiene de cada alumno, sustituye el peso que en la otra comisión tiene la instancia del examen como situación de alta exposición y prueba personal.

"... sé que en otras comisiones les toman parciales cada dos meses sobre las causas que están llevando. En nuestro caso, si bien de vez en cuando la Dra. nos pregunta, cuando ve a alguno que está medio perdido, me parece que es bastante equilibrado el modo en que se encara esto..."

... ella mira, observa y cuando ve que algo no anda bien pregunta. Y ya sólo con la cara te das cuenta..." (alumnos promediando el práctico)

El dispositivo de formación en las clases observadas.

Las clases de la Dra. P.C. permiten advertir el modo en que se despliega el dispositivo de formación en esta comisión, generando condiciones singulares para el desarrollo de la tarea y la modalidad de los vínculos que allí se entablan.

En principio y tal como queda expresado en el material de entrevistas, el trabajo se halla organizado en subgrupos de alumnos que permanecen a cargo de la profesora y sus ayudantes. Cabe señalar que en el caso de esta comisión fue frecuente la presencia de exalumnos que aún habiendo finalizado el práctico continúan yendo para colaborar con el seguimiento de las causas y el acompañamiento a los alumnos de la comisión. Los grupos están conformados por alumnos "históricos" y "nuevos" y aún cuando por el movimiento observado en las clases resulta difícil inferir tanto el número total de grupos como la cantidad de participantes que los integran, cabe estimar la existencia de entre 3 y 4 grupos de aproximadamente 4 a 5 alumnos cada uno. Si bien la conformación de los grupos es estable, suele ocurrir que en el transcurso de las clases la profesora solicite a algunos alumnos históricos que acompañen el trabajo de otro equipo en la atención de determinadas causas en función de la especificidad de tipo de casos de que se trate.

Asimismo cabe señalar que al momento de realizar las observaciones los alumnos nuevos estaban ingresando al práctico e incorporándose a los grupos ya existentes en la comisión, razón por la cual muchas de las situaciones observadas presentan peculiaridades que muestran tanto las dificultades propias de este tiempo de adaptación como las modalidades de intervención que suelen emplearse en la comisión para recibir a los recién llegados.

La tarea explícita de la comisión gira en torno al trabajo que los grupos y el equipo docente realizan para atender las consultas de quienes acuden al Patrocinio y llevar adelante los procesos propios de cada causa. De ahí que en todas las clases fue frecuente la presencia de consultantes nuevos que habitualmente son atendidos por la profesora y los alumnos que lo tomaran a cargo, consultantes de la comisión que fueron atendidos por alguna causa previa y retornan para una nueva consulta y consultantes con causas ya iniciadas que son citados y atendidos por los alumnos con absoluta autonomía. En este mismo orden de cuestiones cabe consignar también la presencia de abogados de la contraparte que en algunas ocasiones se acercaron a la comisión para mantener una breve entrevista con la profesora a fin de acordar cuestiones ligadas a las causas que atienden.

Posiblemente uno de los rasgos que mejor da cuenta del modo en que se despliega el dispositivo de formación en la comisión tiene que ver con la autorregulación de la actividad y de las interacciones que allí se suceden, en función de la iniciativa de los alumnos y de los ritmos y requerimientos que en cada situación plantea la atención de los casos. La primacía de este principio de autorregulación, pareciera acoplarse a otro criterio de igual importancia en la gestión del dispositivo: la atención de lo que en el devenir de las clases se va configurando como emergente, tanto en lo que hace a la acción profesional que los alumnos y la profesora comparten, como en lo referido a situaciones ligadas al proceso formativo mismo en el plano individual y grupal.

En cierto modo, la operación de ambos criterios hace que no se adviertan pautas de funcionamiento y organización de la comisión que sean generales y operen como un marco regulador de los intercambios. Tal como se desprende del análisis que presentamos a continuación la profesora asume en el transcurso de las clases una mirada atenta a lo que ocurre en el espacio de la clase e interviene desde una posición de andamiaje y acompañamiento que va regulándose en la singularidad de los eventos y acontecimientos que logra captar. De ahí que, si bien es posible inferir algunos criterios de actuación que parecieran estar en la base de su propio estilo de intervención -y que emergen en las decisiones que va tomando sobre la marcha- no se observaron en las clases procedimientos estandarizados de actuación que pudieran configurarse como elementos estables de regulación de la actividad.

Si bien su lugar en la comisión no deja de ser central, el control de la clase pareciera resolverse situacionalmente. De ahí que más allá de la existencia de algunas regularidades que puedan inferirse del análisis de los registros, resulta muy difícil identificar secuencias de actividades e interacciones susceptibles de ser pensadas bajo las categorías de iniciación, desarrollo y cierre. Más allá de este comentario, hemos optado por sostener este criterio de análisis a fin de facilitar la posterior comparación entre los casos.

❖ **El inicio de las clases**

La actividad de la comisión se inicia espontáneamente a medida que los alumnos llegan al salón y se ubican en el espacio donde habitualmente funciona el propio grupo. Si bien en algunas ocasiones el horario de ingreso suele demorarse un poco frente a la tardanza de la comisión del turno anterior, pasados ya los 15 minutos es frecuente observar a los alumnos abocados a la realización de diferentes tareas, entre las cuales adquiere especial relevancia el recibimiento y atención de los consultantes que se asoman a la puerta de la comisión y el chequeo de novedades en relación con los casos.

"... En el aula solo hay una alumna, está revisando una caja.
Entran 1 alumno y 1 alumna, traen una caja, y hablan
Llegan 2 alumnas más, una de ellas trae una caja la apoya en la mesa 2 y empieza a revisar carpetas.
En la puerta hay un hombre de unos 70 años y una mujer de unos 50 años, están parados.
A: ¿quieren pasar y sentarse?... enseguida llega la Dra.
La pareja de consultantes entra al aula.
En una de las mesas dos alumnas miran escritos. Una de ellas va sacando carpetas de la caja mientras su compañera toma un café...
En otra mesa los alumnos comentan novedades sobre los casos. Van completando una planilla de control.
En la otra mesa, una alumna explica a otra lo que tiene que hacer con un expediente
A: esto va así... Vos presenta esto, este es para el interesado y este es para el expediente
A: ya hice la demanda de... nos queda ahora hacer..." (Observación N° 3)

" Una señora se acerca al aula
A: ¿usted que necesita?
C: vine la semana pasada y me dijeron que viniera hoy
A: ¿su apellido?
C le responde
A: (dirigiéndose a los compañeros que ya están en el salón) ¿alguien tiene el caso de la Sra. ...
Un grupo responde. C se acerca a la mesa donde está el grupo..." (observación N° 3)

"...Se asoma un C y pregunta por un alumno
A: no llegó todavía... pase... ¿usted venía a hacer un escrito?
C: no, es que vine de la provincia y vine a ver qué pasa con...
A: querías ver si había alguna novedad? Espera un ratito que ya va a llegar... ¿sabías lo de la audiencia?
C: sí...
A: (dirigiéndose a una compañera) ¿tenés el escrito armado?
A: sí
A: hace una copia de originales por las dudas y le pones certificado las copias fojas tal...
A: yo lo hago..." (Observación N° 4)

El espacio de la clase se configura así desde el ingreso mismo de los *alumnos en localizaciones funcionales a la tarea que realizan los grupos. El aula cuenta con tres mesas que sirven de apoyo a los materiales que los equipos manejan (carpetas con expedientes, cajas con carpetas, códigos, cuadernos de notas, borradores de escritos, documentación de diverso tipo, etc.) Cada equipo mantiene un lugar fijo en esta distribución, cosa que no

ocurre con la Dra. P.C. quien en las diferentes clases fue ubicándose en distintos lugares del salón y aún en la misma jornada, solió desplazarse hacia los lugares donde se ubicaban los grupos.

" Entramos al salón junto a la profesora. Saluda a los alumnos y nos presenta muy rápidamente sin dar demasiada información sobre el trabajo que estamos haciendo. Varios alumnos están ubicados ya en diferentes lugares de aula trabajando o conversando entre sí. Sobre las mesas hay cajas que contienen carpetas con documentación correspondiente a los casos que los grupos manejan.

P se ubica en el centro del aula (mesa 2), apoya sus cosas sobre una mesa en la que están sentadas 2 alumnas.

Un alumno está ya parado esperando ser atendido. Le muestra un documento, lo lee y le hace una indicación referida a la búsqueda de la nomenclatura catastral... Entra un alumno, P lo mira y dice:

P: Hola Daniel ¿cómo estás? . Se dirige donde están otras alumnas y comienza a trabajar con ellas... . (Observación N° 1)

" P: buen día.

Los alumnos le responden. En cuanto apoya sus cosas en la mesa una alumna le dice

A: tengo una buena noticia. Salió la medida cautelar de XX no va a mediación!" (Observación N° 2)

Las situaciones anteriores se reiteran en las clases observadas. Los alumnos y ayudantes van llegando, se acomodan en el aula e inmediatamente inician la actividad del día. Si bien la llegada de la Dra. P.C. no pasa inadvertida para quienes están en el aula, su entrada no representa el inicio oficial de la actividad. De hecho, suele observarse que quienes están en tarea continúan con lo que venían haciendo, sin más interrupción que la propia del saludo. Otros alumnos en cambio se levantan rápidamente del lugar donde se ubica su grupo para ir hacia el lugar donde se dirige la profesora a fin de hacer "cola" para ser atendidos. En cuanto apoya sus pertenencias en la mesa, comienza a responder preguntas y a ver y firmar escritos. La escena se reitera en casi todas las clases, siendo en algún sentido el episodio que marca el inicio del intercambio que los alumnos mantendrán con la profesora en el transcurso del día.

" Se acerca una alumna y le muestra un escrito

P: tenés que agregar requisitos del Art. 13. Anda a buscarlo y léelo, vas a ver que faltan los requisitos. Fijate qué falta, agregálo y después me lo mostrás...

P permanece sentada en la mesa con otros dos alumnos que esperan para hacerle una consulta. Uno de los alumnos le muestra un escrito. Mientras lo lee mira a la alumna anterior y dice

P: fijate qué te hace falta y una vez que te des cuenta, venís... la alumna se levanta...

P sigue leyendo y mira a otra alumna que está sentada en la mesa

P. a ver vos que sos nueva ¿sabes qué se hace antes de abrir un expediente de prueba?.. vos no contestes que ya sabes, dejála a ella. La alumna permanece muda

P: el juez cuando abre prueba fija audiencia para ver lo que no está probado. Se abre audiencia para ver si las pruebas son conducentes o no... " (Observación N° 1)

"... A medida que P va caminando hacia la mesa donde apoya sus cosas dos alumnos se le acercan para mostrar sus escritos.

P lo lee y dice: bueno bárbaro. El original, ¿se lo quedó él? Hay que sacarle un testimonio para su constancia

A: ya lo presenté...

P: preguntale al chico de mesa de entrada si te alcanza con la copia simple y si hace falta presentar el original" (Observación N° 2)

El tono en que responde a las consultas de los alumnos es afable. Mientras corrige los escritos y hace comentarios sobre el contenido o la redacción de los mismos, no sólo mira a quien lo hizo sino también al conjunto de alumnos que esperan ser atendidos. En oportunidades, la pregunta que un alumno le hace es dirigida a otro alumno, con la intención quizás de incluirlo en la situación. A medida que va atendiendo las primeras consultas del día, permanece atenta a lo que ocurre en el aula e interviene cuando lo considera necesario.

Sus intervenciones suelen responder a situaciones que se presentan en la primera media hora de la clase y que pueden tener que ver con sucesos que ocurren al interior de los grupos, situaciones vinculadas a algunas causas que los alumnos tienen entre manos, episodios ligados a la incorporación de alumnos nuevos o a la llegada de algún consultante.

" Mientras P atiende consultas, dos alumnas que parecen ser nuevas discuten con otra que está parada. Una de ellas increpa a otra por algo ocurrido en la semana.

P interrumpe la consulta de un alumno y las mira

P ¿qué pasa?

Una de ellas responde aludiendo a un problema que tuvieron con un compañero

P: este muchacho no va a estar más en el grupo. Yo ya hablé con él. Son ustedes tres nada más en el grupo. Todos los casos que tiene el grupo los ven con G. (que es una alumna del cuatrimestre anterior). Ella las va a poner al tanto...

P continúa la consulta con el alumno y ellas siguen discutiendo

P vuelve a intervenir y dice

P: es importante que no tengan problemas de relación, si no se sienten cómodas en el grupo me dicen porque no hay nada peor que trabajar incómoda. Vamos a darnos un tiempo y si no se sienten cómodas vemos qué hacemos... las reglas son que todos tienen que saber de todos los casos, tienen que ir a tribunales, se tienen que

comunicar entre ustedes... Tengan en cuenta que es la primer semana, exige adaptación por parte de todos. Vamos a probar una semana más para ver cómo funciona el grupo... Saquen ahora todos los casos de la caja y revísenlos uno por uno. Hay cosas para hacer...

P se dirige a la alumna del grupo que es histórica

P. indicáles lo que pueden hacer ellas para practicar.

La alumna empieza a trabajar con las otras dos alumnas nuevas...

Luego de un rato, empiezan a combinar tareas para la semana y a pasarse direcciones de correo electrónico para que la alumna histórica les pase un escrito a las nuevas..." (Observación N° 1)

"La profesora atiende a la alumna de un grupo. Interrumpe el trabajo con la llegada del alumno que había sido motivo del conflicto..."

P: tengo que hablar con vos porque parece que no comprendes...

El A se ubica en otro grupo detrás de ella. Hace un gesto como de no entender qué sucedía...

P: con vos ya hablé, no vas a estar más en este grupo... si querés seguir haciendo la práctica podés pero... después vamos a hablar...

El alumno no le responde nada, queda sentado en el mismo lugar" (Observación N° 1)

"P esta parada en la mesa. Levanta la voz y pregunta

P: Darío ¿pudieron mirar el expediente de XX?

A le responde afirmativamente y le comenta algo del caso

P: (dirigiéndose a otra alumna) ¿fuiste con la gente de Derechos del menor?

A: si... ya presentamos el escrito ... está en ... X ya fue personalmente a sacar el DNI... ¿hay que esperar que de Tucumán conteste el registro?

P le responde... Camina unos pasos hasta la mesa 1. A medida que va caminando dos alumnos le muestran un escrito... Se sienta y lo lee

P: ya está entonces... está todo inscripto?

Los alumnos le responden que sí

P: bueno, bárbaro... el original, se lo quedó él? Hay que sacarle un testimonio para su constancia

Uno de los alumnos le responde que ya lo presentó" (Observación N° 2)

"En las sillas de la pared dos alumnas hablan

A: ¿vos sos de 1ra. inscripción?

A: si

A: que bien! Yo estoy con un miedo!!! Me anoté en otra comisión y me salió ésta.

Se pone a hablar con otra alumna que recién llega y también es nueva.

Entra P al aula y saluda al grupo. Dos alumnas se paran y le dicen que son nuevas

P: bueno vamos a ver a qué grupos de incorporan

Mira a un grupo

P: Tomás ¿cuántos nuevos hay en tu grupo?

A: uno sólo

P: y acá? (refiriéndose a otro grupo)

A: somos dos nuevas

P. bueno entonces van a venir acá... Se van a tener que separar. Una viene acá con Tomás y la otra a este otro grupo..." (Observación N° 3)

"...Un alumno nuevo se incorpora a la comisión. Se acerca a P para presentarse

P le pregunta por qué se incorpora ahora. Mira al grupo que está sentado al lado de ella

P: ustedes ¿reciben a un compañero nuevo? ¿cuántos nuevos hay en el grupo? Ahora lo pongo en este grupo, después vemos... Atiendan a la Señora con él así va viendo cómo se llena la ficha inicial de los consultantes...

Le indica al grupo que le muestren las carpetas de expedientes para que vaya viendo las causas del grupo y a él le informa sobre las clases teóricas de los miércoles" (Observación N° 4)

Simultáneamente a la interacción que la profesora mantiene con los alumnos que se le acercan, los grupos trabajan en forma independiente. En algunos casos, puede observarse la presencia de liderazgos fuertes al interior del equipo que claramente cumplen la función de organizar al resto de los compañeros y de monitorear el trabajo realizado entre clase y clase.

"A: Voy a buscar la caja

A: no deja que voy yo...

A: ¿vas vos?. Bueno, Rosario ya te atiendo a vos...(dirigiéndose a una consultante). Ahora traen las cajas, porque creo que lo tenía listo al escrito.

La A saca un papel con anotaciones

A: a ver ¿que tenias que hacer vos? (dirigiéndose a un compañero)... vos tenias que hacer el caso de G...?

A: si yo tenia que..... ahora te digo... espera. Esta acomodando unos papeles.

A: ¿fuiste al cuerpo médico?

A: te cuento fui volví, fui y volví.. Se equivoco la chica... le digo a la chica, sabes quien es...

A: lo que pasa es así... solo están con letra los que van a salir...

A: bueno al final sí me lo dieron. Fui al Dr. V. y me atendió la secretaria...

Llega otra alumna, agitada, y dice: "no doy más.. son 20 cuabras"

A: descansa, anda a maquillarte... anda que tenemos dos millones de cosas" (Observación N° 3)

En otras situaciones se observan relaciones más horizontales entre pares más y menos experimentados, dependiendo esto posiblemente del modo como se encuentren conformados los equipos en cuanto a la cantidad de alumnos nuevos e históricos y las características personales de los mismos alumnos.

"... en el grupo comentan novedades sobre el estado de situación de las causas..

A: M... el marido la colgó, tiene 5 pibes. Está viviendo en la casa de la suegra porque le hicieron juicio de desalojo...

A: necesito un favor, necesito que esto lo lleves vos..." (Observación N° 1)

Si bien en las clases observadas no pudo registrarse ninguna intervención de apertura dirigida al conjunto de la comisión, el momento de recepción y asignación de consultantes nuevos significó en algún sentido cierta interrupción de la actividad que tanto la profesora como los grupos venían haciendo.

" Entra al aula la coordinadora del turno y le avisa a P que tiene una consulta nueva...

P se acerca a una mesa y dice a los alumnos que están trabajando allí

P: vamos a atender a un consultante ¿terminaron ustedes? ¿podrían correrse un poquito?

Los alumnos se levantan y le dejan un sector de la mesa libre...

P: (dirigiéndose a todos) por favor bajen la voz.. que vamos a atender a un consultante..

Rápidamente se ubican en la mesa tres alumnos que van a atender la consulta con P. Sacan la caja de la mesa. Todo está listo para atender a la señora que está esperando con un bebé en brazos..." (Observación N° 1)

"... llega a la comisión una persona con un papel en la mano preguntando por la Dra. P.C. Una alumna la atiende le dice que por favor se siente que enseguida la Dra. la va a atender.

P se levanta y se dirige hacia donde está la consultante nueva

P: buen día... ¿por qué asunto viene?

C responde en voz muy baja

P: ¿violencia familiar?. Mira a los alumnos esperando ver a que grupo asigna el caso.

Va preguntando a los grupos cuantos casos tienen cada uno

P: ¿ustedes cuántos son? ¿cuántos casos tienen?

Los A responden

P. no a ustedes no, ya son muchos casos

Gira la mirada hacia el grupo que está sentado en una de las mesas

P: ¿y ustedes? ¿quiénes son nuevos?

Los A responden. P resuelve asignar el caso a este grupo.

P: bueno, liberen ese escritorio

P: (dirigiéndose a C)... venga por acá por favor..." (Observación N° 2)

Tal como puede inferirse del segmento anterior no existe en la comisión un procedimiento estandarizado de asignación de casos, sino que por el contrario, esto se va resolviendo en cada situación en función de la cantidad de casos que los grupos manejan y el modo como están conformados los equipos. Asignado el caso, la comisión retoma inmediatamente la dinámica de grupos simultáneos de trabajo, que permanece siendo la lógica de funcionamiento predominante en el transcurso de toda la clase.

❖ El desarrollo de las clases

A diferencia de las secuencias de interacción observadas en la otra comisión, son muy pocas las situaciones en las que la profesora orienta la comunicación al conjunto de los alumnos. Tal como lo venimos planteando la lógica de funcionamiento que prima en este caso es la del trabajo paralelo de los equipos y por ende, el espacio privilegiado de trabajo se localiza en el intercambio de los equipos y la interacción que los alumnos mantienen con la profesora en el espacio de consulta o la atención de consultantes. Es así que la estructura de comunicación predominante refiere a la existencia de circuitos múltiples de comunicación que pueden o no conectarse entre sí.

Más allá de este comentario inicial, los registros de observación dejan advertir ocasiones muy puntuales en las que la profesora interrumpe el trabajo de los equipos para realizar alguna intervención que involucre a la comisión en su conjunto. Cuando esto ocurre, sus intervenciones suelen ser muy breves. La mayoría de las veces estas intervenciones están orientadas a identificar la situación en que se encuentran algunas causas o simplemente al grupo que la está llevando adelante. El momento en que tales intervenciones se suceden puede ser absolutamente fortuito o responder a alguna solicitud del servicio o de los mismos consultantes.

"P entra al aula y les dice a todos

P: Gómez contra Pérez ... un divorcio de hace mucho tiempo... ¿alguien lo conoce? ¿lo ubican?

A: sí, lo tenemos nosotros

P: tienen que ir a buscar el expediente porque la Sra. necesita copia de la sentencia de divorcio...

La C que está parada en la puerta escuchando les informa en qué juzgado está

P. hay que ver si está inscripta la sentencia en el registro civil y fijarse después si está ordenado el testimonio... Así que tres cosas: sentencia, inscripción y testimonio..." (Observación NC 1)

"P: el caso de N... una guarda con miras de adopción... ¿quién lo tiene? El señor es maestro, la hija es hija de la media hermana y quiere la adopción... ¿se acuerdan quién lo tiene? El nombre es medio inglés...

Dos alumnos buscan una carpeta con el expediente del caso que está mencionando P..." (Observación N° 4)

"P interrumpe la consulta que le están haciendo y pregunta a toda la comisión

P: "¿Urs...? O algo así, ¿quien lo tiene?..

Se hace silencio

P: era un embargo...

A: (a otro compañero) ¿no fueron ustedes los que pidieron el embargo?...

P: se acerca a una de las mesas y se queda hablando con los alumnos. Toma una carpeta de expediente". (Observación N° 4)

En muy pocas ocasiones, la profesora comenta al conjunto de la comisión la temática de los casos y como lo muestra el segmento de observación que sigue, cuando lo hace es para justificar las razones por las cuales rechaza una consulta.

"Entra una señora al aula buscando a la profesora

P levanta la vista y ve a C que se acerca.

P: Sra. C., usted fue consultante mía?

La Sra. le responde que sí

P: no la recuerdo, ¿está segura?, ¿No habrá sido de otra comisión?

C : no... estuve con usted ... caso L. mi hijo... secuestro con ocultamiento. Ya casi pasaron 9 años y vengo a descubrir que mi hijo está robado por la justicia...

P: "ah! Si ya recuerdo... hace mucho tiempo... Si usted tiene alguna denuncia para hacer, tendría que ir a la Cámara Penal, nosotros aquí hacemos civil y familia. Lo que yo hice en aquel momento fue protección de personas, ¿recuerda? Le impusieron tratamiento psicológico... ¿lo hace?

C: no ... pero... Sigue insistiendo sobre el tema.

P: mire en este caso tiene que actuar el servicio social... va a tener que demostrarle al juez que está en condiciones psicológicas para hacerse cargo del menor.."

Los alumnos que están en la mesa escuchan la conversación.

Cuando C se retira P comenta a todos el caso

P: era una pareja que hacía tomar pastillas a un bebé para que no molestara y lo balanceaban sobre el vacío desde el balcón, una vecina hizo la denuncia..." (Observación N° 2)

Otra situación habitual de los momentos en que la profesora se dirige a todos los alumnos es cuando "pasa lista" para tomar asistencia. Lejos de ser una situación de mero trámite, el control y chequeo de la asistencia de

los alumnos permite advertir no sólo la modalidad de relación que la profesora mantiene con ellos sino también los criterios adoptados respecto al modo de manejar los tiempos de trabajo en la comisión. Tal como lo manifiesta el segmento que sigue, la profesora conoce a sus alumnos, los llama por su nombre, manifiesta consideración ante situaciones personales, reconoce su presencia con sólo mirarlos. Por otro lado, resulta evidente que "estar presente" no queda sujetado al hecho de permanecer en el espacio físico del aula sino a estar realizando alguna actividad ligada al trabajo de la comisión dentro o fuera del ámbito del Patrocinio.

"... P pasa lista. Va nombrando a sus alumnos uno a uno por el nombre de pila. En algunos caso, sólo los mira antes de nombrarlos en señal de haber advertido ya su presencia..

P: Antonio... ¿no está? No lo veo...

A: sí, está en la computadora haciendo lo que quedó pendiente del otro día...

P sigue con otros alumnos. Nombra a dos de ellos

A: se acaban de ir a la Cámara...

P va poniendo los presentes. Nombra a otra alumna que no está

A: no, no vino hoy. ¿Se acuerda que le avisó el otro día que esta semana tenía la adaptación en el jardín de la nena?

P. ah! si me dijo... ya me acuerdo" (Observación N° 1)

"A: Dra. Hernán hizo la prueba y aprobó con 9...

P: ique bien!... valió la pena, pobre. El estaba en una muy mala situación económica, por eso lo deje ir el otro día...

A: hizo la carrera re rápido

P: por eso yo lo autorice... se lo merece... lo deje y no suelo hacerlo..." (Observación N° 4)

Como lo indicamos al iniciar el análisis, en muy pocas ocasiones las situaciones que los alumnos le plantean a la profesora en el espacio de consulta, son aprovechadas para trabajar con el resto de los alumnos cuestiones ligadas a la estrategia procesal a seguir, a los procedimientos y plazos procesales que deben cumplirse, a las cuestiones del derecho de fondo que permiten encuadrar los casos, etc. De ahí que la situación que mejor describe el funcionamiento de la comisión es claramente la simultaneidad de actividades e interacciones que coexisten en el espacio material y social de la clase.

A este respecto, cabe señalar que a diferencia de lo observado en la comisión anterior, resulta difícil desde la mirada del observador externo atribuir al espacio donde se ubica la profesora un carácter de mayor centralidad respecto a los espacios donde se sitúan los grupos dado que, a excepción de la firma de escritos y la atención de consultantes nuevos, el tipo de actividades que se realizan en ambos lugares resultan ser bastante semejantes.

En el "espacio" en el que se ubica la profesora suelen presentarse tres situaciones prototípicas. Por un lado, la profesora rodeada de alumnos que acuden a ella para hacer consultas sobre los casos que están analizando, por otro lado, situaciones de revisión y firma de escritos, y por último, situaciones en las que la profesora atiende a consultantes - nuevos o no- acompañada por los integrantes del grupo que tomarán la causa. Como lo señalan los estudiantes en las entrevistas, y lo muestran los segmentos que a continuación presentamos todas estas situaciones se configuran en la vivencia de los estudiantes un "momento sublime" que requiere por parte de ellos atención y que despierta interés y pasión por el trabajo profesional.

Las situaciones en las que los alumnos se acercan para hacer consultas sobre el modo de encarar los casos se configuran como momentos en los que la profesora abre la oportunidad de estudiar conjuntamente la el caso a partir de la lectura y análisis de la normativa vigente y de los elementos fácticos que se desprenden de la consulta. En estas situaciones sus intervenciones representan una invitación a que sean los mismos alumnos quienes evalúen las posibilidades jurídicas de cada caso, a partir de las pistas e indicaciones que les va dando.

"Se acerca una alumna del grupo que está atendiendo a una consultante con un código en la mano... le hace una consulta sobre el caso que están atendiendo

P: fijáte el artículo 482, ahí están los legitimados...

La alumna empieza a leer en silencio

P: lee en voz alta...

A medida que va leyendo P va haciendo comentarios sobre el texto del código

P: si, si... las personas del Art. 144 son las que pueden pedir demencia pero ella también estuvo internada...

Otra alumna que conoce el caso agrega elementos para analizar

A: es que la tenencia fue pasando por diferentes tíos. La última fue M. que al final terminó renunciando a la tenencia porque dijo que no podía controlarla..

P mira a una alumna de otro grupo que está parada escuchando y que pareciera ser una alumna nueva

P: es un temà de internación, que no llega a ser demencia, pero es una chica embarazada de 4 meses que está en peligro el bebé porque sigue ingiriendo alcohol y drogas... decíamos de internarla pero la madre no tiene la tenencia, es alcohólica también y viene de una internación anterior...

A: el juez ya intervino... dictó sentencia

P: me gustaría que miren muy bien esa sentencia, que la estudien porque ella está muy involucrada... fíjense en el código las acciones personales, busquen en el código...

P: habría que hablar con algún medico obstetra para que nos indique cuáles son los estudios que habría que hacerle...

A: yo conozco a uno, le voy a preguntar

A: ¿y el padre?

A: hace tres meses que está con el nuevo, pero la golpea... la última vez que vino C la había pateado en la panza...

P: hay que hacer una intervención urgente, algo que prevenga, una medida cautelar...

La alumna le pasa el código a P quien rápidamente encuentra el artículo que están buscando y lo lee en voz alta. A medida que lee va haciendo aclaraciones...

P: ... los legitimados activos los tenemos pero ¿qué querrá decir previa información sumarial? (mirando a una alumna nueva)

A: con información que rápidamente de pautas sobre cómo actuar

P. y ¿cómo harías? ¿qué pruebas tendrías que tener?

P. testigos tenemos dos, pruebas médicas nada por ahora ... no sé si hay detenciones previas... habría que ver... ¿cómo sabemos que esta embarazada?

A: tiene historia clínica en el Argerich

P: hay que pedir entonces la historia clínica para pedir una medida de protección de personas

A: antes de pedir el oficio al Argerich ¿tengo que presentar la demanda?

P. tenés que presentar todo junto... hay que explicarle al juez para qué venís ... qué venís a solicitar... porque solicitas la internación que prevé el artículo... Fijate que tenés que fundar en los hechos y el derecho lo que pedís... tenés que justificar alegando la ingesta de alcohol y de drogas...

P: (mira a las alumnas del grupo) bueno, ¿se ponen a trabajar en esto? Hay mucha jurisprudencia para consultar...

P: (mira a un alumno) trabaja con este grupo este caso, porque ustedes ya trabajaron con temas de internación..." (Observación N° 2)

" Un C se asoma a la puerta

P: hola Roque, ¿cómo le va? Lo estábamos extrañando

C. vio, yo vengo a visitarla siempre

C se sienta y habla con P en voz muy baja

P: UD quiere manifestarle esto que me dice a mi, al juez?

C: sí

P: (mirando a las alumnas que están a su izquierda) la ex mujer de C está muy enferma, está en estado terminal. Ya cuando hicimos la audiencia ella lo comentó y por razones humanitarias va a dejar de intimarlo para que le pase la pensión

A: yo la había ido a ver el viernes

P: ¿tenés tiempo para hacer la petición ahora? Hacéme nada más que el objeto de la petición. Nos va a tener que esperar 20 minutos en la sala de espera ¿puede?... (Observación N° 2)

La secuencia de interacción anterior permite advertir no sólo el lugar que la profesora tiene como referente experto sino también el modo en que, desde esta posición, cumple una función de andamiaje a partir del diálogo, el aporte de ideas, el análisis de la normativa jurídica y de los elementos de prueba con los que se cuenta o que hay que construir. El lugar en que quedan posicionados los alumnos no es por cierto el de meros espectadores de una escena que transcurre con prescindencia de ellos, sino que por el contrario participan activamente del diálogo que entre todos entablan, con comentarios y aportes que son tomados por la profesora en franca actitud de reconocimiento.

Otra de las situaciones que con frecuencia se presentan en el espacio en que se ubica la profesora, tienen que ver con la revisión y corrección de escritos. La demanda de atención en este rubro de consultas es muy alta, y por ende las interacciones que se suceden en estas ocasiones suelen ser breves y vertiginosas. Es frecuente observar la presencia de varios alumnos esperando ser atendidos que, lejos de mantenerse al margen de la consulta de sus compañeros, permanecen atentos a las indicaciones y comentarios que se desarrollan a partir de la lectura y revisión de los escritos. Varias son las cuestiones que dan cuenta del modo como la profesora maneja y aprovecha estos momentos, que en sí mismos, se configuran también como instancias en las que se despliegan aprendizajes que incluyen cuestiones de forma y fondo.

"Llegan las dos alumnas nuevas del grupo que tuvo la discusión. Fueron a averiguar sobre la situación de un expediente y le comentan a P lo que les dijeron

P: hay que hacer un escrito de saque paralizado... después les digo cómo se hace. ¿Tienen los datos de la Sra.?. Las dos alumnas se sientan y empiezan a trabajar sobre el caso..." (Observación N° 1)

"Una alumna le muestra un escrito

P lo lee y dice

P: ahora van a recepción, llevan esto con la demanda, el empleado va a chequear si coincide con el demandado, si coincide les va a decir que vuelvan en media hora. Les va a entregar la carátula del expediente. Le sacan fotocopia y la traen...

Otros alumnos que están esperando ser atendidos escuchan con atención la indicación de la profesora" (Observación N° 1)

" Una alumna le comenta sobre un caso. Definen con la profesora en qué hay que avanzar

P: no copien el escrito, háganlo ustedes...

A: (le dice a su compañera)... si lo hacemos mal, lo va a corregir...

La P continúa explicándoles cómo tienen que hacer para calcular tasa pasiva por Internet, les aclara que también lo pueden hacer ellos. (Observación N° 1).

"...una alumna le muestra a P un escrito

P: (lo lee y dice)... perfecto!... maravilloso... ¿lo firmó la Sra. ya? Mirá que tiene que venir a firmarlo, eh!. Ponés "de mero trámite, acompañó oficio".. ¿es por derecho propio o con el patrocinio nuestro?

El mismo alumno le entrega otro escrito

P: (lee en voz alta y dice mientras corrige)... que se retengan las cuotas pactadas... práctica una liquidación primero... Pongan "retención" en lugar de embargo... en lugar de cubrir cuotas pactas poné percibir cuotas pactadas" (Observación N° 2)

"P lee escritos realizados por los alumnos. Una alumna le acerca el suyo P lo lee

P: Juzgado Nacional es de Primera instancia...

La alumna le dice que lo hizo con un modelo...

Otro alumno que esta parado interviene

A: yo tengo un modelo que lo corrigió la Dra. X

P: y ¿porqué usan modelos? Si yo les explico cómo se hace?" (Observación N° 2)

"P lee el escrito de una alumna

P: no pensarás que voy a presentar esto a un juez, no?" (estaba impreso en una hoja usada del lado de atrás...)

P mira otro escrito. Corrige faltas de ortografía

P: autorice no va con z va con c.

Le recita la regla ortográfica...

P: mira que te lo tiene que firmar ella..." (Observación N°2)

" P corrige el escrito de otra alumna.

P: el oficio va con firma del Secretario..

Explica a todos cómo se presenta un oficio en todas su variantes.

Interviene el alumno que tuvo problemas en la primer clase

A: ¿esto no va para oficio ley?

P: tenés razón... hiciste los deberes!!!

A: ¿vio? Hice los deberes que me dieron...

P: (se sonríe) si, veo, estás mejorando..." (Observación N°2)

" Una alumna le entrega un escrito

P: esto ya te lo revisé o te lo revisó la ayudante?

La alumna responde afirmativamente. Firma prácticamente sin volver a leer el escrito

P: ¿tenés ya toda la documentación? ¿está todo armado?

La alumna le responde que sí... (Observación N°1)

" Una alumna le entrega un escrito a le dice que ya se lo corrigió la ayudante

P. lo firma directamente

Se acerca a la mesa donde esta la ayudante.

P: sabes cuándo vuelve (la otra ayudante)? dice "decíle que por favor vuelva!!!" (Observación N°2)

Si bien en varias ocasiones, sus intervenciones tienen que ver con hacer correcciones de forma y fondo e indicar los pasos o procedimientos que deben seguirse a continuación, son también frecuentes comentarios tendientes a expresar reconocimiento hacia los alumnos (ya sea el caso de los alumnos que recién se inician y que por lo tanto requieren de explicaciones que otros ya no necesitan, como de los alumnos que por alguna razón están "en la mira"). Asimismo cabe advertir también la confianza que la profesora manifiesta tener por el trabajo de corrección que sus ayudantes realizan y en este sentido, el vacío que le provoca la ausencia prolongada de una de ellas.

Por último, cabe analizar las situaciones en las que la profesora atiende a consultantes, acompañada por los alumnos del grupo que tomará la causa. Se trata de episodios que dan cuenta del modo como la profesora incluye a los alumnos nuevos e históricos en la actividad, dándoles un lugar de participación, protagonismo y construcción conjunta de criterios a tener en cuenta en el manejo de la consulta.

"P se acerca a la mesa en la que los alumnos le están haciendo el interrogatorio inicial a la nueva consultante

P: ¿tomaron los datos?

El alumno le responde afirmativamente y le sintetiza en pocas palabras el objeto de la consulta

A: la Sra. firmó un convenio con el Servicio Social...

P: ¿firmaron cuota alimentaria de 50 \$ por mes para los dos hijos?...

P: (dirigiéndose a C) ¿qué edad tienen los chicos?... ¿Van a la escuela?... ¿El papá trabaja?...

La consultante contesta con muy pocas palabras. Informa que ella trabaja en una escuela haciendo tareas de limpieza y que el papá trabaja en negro, es pintor de autos y cobra un Plan de Jefes y Jefas.

P: (se dirige rápidamente a sus alumnos): se lo vamos a hacer trasladar a la señora...

P continúa con C

P: ¿es soltero?... ¿cobra el Plan por tus hijos?... ¿Cuánto hace que están separados?... ¿dónde vive?... ¿tuviste otros hijos? ¿Te casaste legalmente?...

C le muestra a P el convenio firmado

P: (a medida que lo lee): ah! también es de régimen de visitas...¿las cumple?...

P: (mirando a un alumno del grupo)... chequeáme las obligaciones pactadas, las incumplidas, la mora y cuánto se debe...

Inmediatamente los alumnos empiezan a leer nuevamente convenio. P se levanta y los deja solos con la Sra...." (Observación N°1)

" P pide a los alumnos que están en una mesa que le hagan lugar para atender a una C nueva. Se trata de un caso de violencia familiar

P: ustedes, ¿cómo están conformados?

Va nombrando a los alumnos por el nombre de pila.

P: usted, se llama? ...

P lee un papel

P: Carmen... venga por acá Carmen... ¿porqué no se sienta?

Inmediatamente los alumnos hacen silencio...

P se sienta al lado de Carmen e inicia el interrogatorio. Tiene un papel en la mano.

P: a ver Carmen cuéntenos... está casada?

C: sí...

P: ¿qué edad tiene?"

Una alumna toma nota del relato que C va haciendo orientada por las preguntas que P va haciendo. Otra lee el acta, otra sintetiza el contenido del escrito que C trae y que P entregó a los alumnos para que le sinteticen la información nuclear del caso... En este interrogatorio reconstruyen los antecedentes del caso, las denuncias previas realizadas, en qué consistieron los episodios de violencia, cuándo empezaron, si hicieron entrevista psicológica, etc. etc.

C saca el acta del Juez que determinó régimen de visitas y P se los pasa a los alumnos.

P: por favor, lo leen y me hacen una síntesis?

P sigue interrogando a C. Le explica el horario de funcionamiento de la comisión

P: de ahora en más nos viene a ver directamente a mi, a la Dra. X (que es la ayudante) o a alguno de ellos tres que son quienes le van a llevar el caso

P: ¿qué encontraron en el acta?"

A: tiene régimen abierto de visitas..

Otra A agrega: tiene también Test psicológico...

A: el marido está en tratamiento...

Agregan otro datos que dispara en PC la siguiente pregunta:

P: (dirigiéndose a C) o sea que trabaja él?

C: sí

P continúa indagando la situación laboral y otros antecedentes del caso (si hay ingesta de alcohol o drogas cuando suceden los actos de violencia)

C describe los últimos episodios de violencia

P: (dirigiéndose a los alumnos) o sea, en síntesis acá?

A: se presenta a una audiencia, se decide que el marido no conviva con ella, se fija una cuota provisoria de 100\$

P: esto significa que los alimentos que se fijaron son provisorios ¿se pactaron o se fijaron por oficio del Juez?

Un alumno vuelve al documento para buscar esta información

P: si es provisorio hay que tramitar el definitivo... (mira a C) hay que ir a una mediación, UD esta de acuerdo? ¿le parece que podrían ser 150\$?

P: alguna otra cosa que quiera consultar?

C comienza a plantear que en realidad ella quiere solicitar autorización para que el padre de los chicos pueda retirarlos de la escuela...

P: tenemos que ir primero al expediente porque el juez impuso una restricción y recién ahí nos vamos a dar cuenta si el pedido es viable o no. Para UD puede ser bueno que él busque a los chicos pero el juez puede considerarlo inconveniente en tanto no se compruebe que está bien psicológicamente, ¿me entiende?... si UD levanta un procedimiento judicial de violencia familiar no puedo decir ahora que está todo bien... en un mes es difícil que haya cambiado la situación... es muy importante la entrevista que tiene hoy en el cuerpo médico forense porque de ahí va a aparecer si se puede destrabar la restricción para que lo pueda buscar a la escuela... Vamos a tener que hacer un escrito que ud. va a tener que firmar para pedir al juez que nos autorice a ver el expediente, porque es confidencial, si no, no podemos verlo...

A: si quiere lo hacemos ahora Dra.

P: (mira a una alumna) vos todavía no sabes preparar este escrito, entonces anda con ella que ya tiene más experiencia..."(Observación N°2)

" una vez que C se retira del aula P abre un diálogo con los alumnos con quienes compartió la atención del caso

P: bueno, a ver? Qué les parece?

A: pareciera que quiere liberarse un poco...

P: a mí también me pareció un poco eso, ahora que hay una restricción quiere levantarla...

A: yo conozco mucha gente que tiene planes de jefes y jefas y en general no tienen problemas con el horario (aludiendo al planteo de C respecto a su imposibilidad de retirar a su hijo de la escuela)

A: pensaba mucho, parecía como que lo tenía todo preparado

A: parecía que quiere que el padre lo vaya a buscar pero para qué haga haga él... dijo que quería que se ocupe...

P: la situación de violencia está... nadie inventa una situación así...

A: si pero dijo que lo conoce desde hace 5 años y nunca le había pegado antes...

A: además el marido aceptó hacerse el test psicológico, está en tratamiento...

P: (dirigiéndose a la alumna) lo que observó ella es muy importante porque en 5 años, jamás le pegó y cuando alguien es violento generalmente los episodios son reiterados... es muy buena tu observación... Puede ser que al haber levantado el procedimiento judicial y al tener ahora la restricción, no tenga la libertad que tenía antes... pero no daba el "target" de la mujer golpeada típica..."

A: fíjese que no quería involucrar a nadie...

P: Sí parece muy pensado... pone el mecanismo judicial en marcha y después... así que vamos a manejanos con cautela... hacemos el

escrito, o si no mejor, podemos hacer que vaya ella al juzgado pida el expediente y lo vemos..” (Observación N°2)

Los fragmentos anteriores muestran con claridad el estilo de intervención que porta la profesora y el modo en que habitualmente desdobra la conversación en presencia de los consultantes, a fin de incluir a los alumnos en el análisis del caso. En el diálogo con los alumnos, da indicaciones, solicita información, les encomienda leer y sintetizar el contenido de una documentación clave del caso. En el diálogo con los consultantes, mantiene un interrogatorio en el que ninguna de las preguntas pareciera ser anodina. Por el contrario, parecerían responder a la necesidad de indagar en profundidad los hechos y antecedentes que configuran el caso, a fin de tener suficientes elementos de juicio para definir la estrategia a seguir. En este diálogo, también suele anticipar a los consultantes las posibilidades legales que tiene su consulta, explicando las razones y los procedimientos a seguir para dar lugar al pedido.

Cabe asimismo observar la atención que la profesora presta a la situación de los alumnos que recién ingresan. En varias ocasiones, la estrategia utilizada para incorporarlos al trabajo de la comisión fue hacer que acompañen a un par más experimentado en la realización de alguna actividad concreta.

Los **“espacios” organizados en torno al trabajo autónomo de los grupos**, son igualmente significativos a la hora de captar el modo en que se despliega el dispositivo de formación en la comisión. Tal como lo anticipamos al iniciar el análisis, los equipos son una instancia de sostén y acompañamiento entre los alumnos que lo conforman. Por cierto, tanto el contenido de la interacción allí desarrollada como las modalidades de vinculación que parecieran primar entre los pares más y menos experimentados, toma diferentes matices según la índole de la situación que estén compartiendo y las características personales de sus miembros.

Cabe señalar en este sentido la multiplicidad de actividades que se realizan en el grupo y la diversidad de configuraciones grupales que parecieran coexistir en la comisión (desde algunas que podrían estar próximas a un funcionamiento grupal cooperativo hasta otras que en cambio, darían cuenta de un funcionamiento grupal basado en la dependencia). Más allá de esto, en todos los casos pudo observarse un clima de trabajo en el que la libertad de movimiento y la autonomía de los grupos parecieran dar idea de la confianza que la profesora deposita en sus alumnos.

Queda claro que al interior de los grupos, los alumnos se organizan subdividiéndose los casos y/o las actividades a realizar con cada uno de ellos. Por otro lado, resultó interesante observar la distancia existente entre los alumnos históricos y quienes recién se estaban incorporando a la

comisión, respecto a la soltura con que los primeros se movían en los tiempos y espacios de trabajo, la espontaneidad manifestada en el trato con los consultantes y la seguridad con que se dirigían a sus compañeros recién ingresados.

A fin de no perder la riqueza de estos intercambios analizaremos por separado las situaciones en las que los estudiantes interactúan con los consultantes y las situaciones en las que el intercambio gira entre ellos con la presencia o no de ayudantes y/o exalumnos que continúan yendo a la comisión para colaborar con quienes llevan las causas.

Respecto a la atención de consultantes es frecuente observar en esta comisión a los equipos interactuando con ellos con total autonomía. Si bien en la mayoría de las oportunidades, estas situaciones se producen ante la llegada de consultantes que ya vienen siendo atendidos por el grupo, en otras ocasiones, son los alumnos quienes a indicación de la profesora toman a su cargo la entrevista inicial de consultantes nuevos.

" A está hablando con una consultante

*A: Se me ha cortado el pelo, esta más linda. Quiere una pastilla?
(convida a toda la mesa)*

Otra alumna se queda con C

A: ¿hace cuánto no ve a su nieto?

C. desde que se lo llevaron.

A: ¿su hija tampoco?

C: no, como hago para que mi hija lo vea

A: tiene que hablar con el juez, él tiene la tenencia. A parte hay que ver por el bebé que viene, le va a pasar lo mismo.

Se incorporan dos alumnas a la conversación

C: el hombre con el que vive ahora la golpea, tiene 19 años

A: hay que hacer una denuncia. ¿El juez sabe esto?

C: el juez no sabe

A: el juez tiene la custodia de su hijo, hay que decirle para que la internen

C habla en tono muy bajo ..." (Observación N° 1)

"Un consultante se asoma a la puerta, y una alumna de otro grupo lo hace pasar

A: (comenta a sus compañeros)... solicita internación y protección de persona para pedir una medida cautelar... Se puede decir que es un caso de violencia... pero ahí...

En la mesa hay un expediente

C está parada al lado de la puerta.

A: pase, siéntese... (le acomodan una silla).

A: me olvide que estaba parada. ¿cómo andan las cosas?, ¿qué sabe de su hija?

C: nada, debe estar viviendo en el mismo lugar con el novio

El diálogo continua entre los alumnos y la consultante.

A: ¿qué sabe de su hija?

C: nada, debe estar viviendo en el mismo lugar con el novio... viven ahí todos, sus sobrinos, hermanos... mi hermano vive al lado... Viven en Bunge

A: es más complicado en provincia...

A: a usted quien le contó que el novio le pega?

C: no lo vi, le vi los moretones

A: sabe cómo se llama el novio?

C: no, le dicen Chilote...

Continúa el diálogo. C les cuenta que la ultima vez que vio a su hija no le pasó dinero porque teme que la utilice para droga. Las alumnas le piden la dirección, su TE...

Una de las alumnas se levanta y va hacia la mesa donde está la profesora. Le hace una consulta referida a C... (Observación N° 2)

" En una de las mesas tres alumnos se acomodan tipo tribuna. Dos de ellos siguen revisando carpetas.

A: espere un minuto, le vamos a tomar los datos

Le comienzan a tomar los datos, llenando un formulario

A: Edad?

C: 39 años...

Continúan preguntando sobre nivel educativo, domicilio, TE, situación laboral, etc. y a continuación C empieza a exponer el motivo de su consulta... Comenta que está divorciada pero que ahora la quieren desalojar...

C : en realidad no me divorcié todo quedó en la mitad...

A: más o menos ¿cuánto percibe por mes? ... ¿tiene algún otro apoyo económico?... ¿vive en casa propia o prestada?

C: no prestada, por eso vengo. Mi suegro la adquirió y ahora me llega esto... (saca un papel de la bolsa y se lo muestra a la alumna)

A: bueno, espere... esto lo vemos cuando venga la Dra....

Continúa una larga conversación con C en la que los alumnos indagan diversos aspectos de la situación para conocer los hechos del caso

A: bueno, espere un segundo que ahora vamos a contarle todo a la Dra.

Mientras tanto llega a la comisión un exalumno que había atendido a C por el tema del divorcio. Los alumnos le cuentan el motivo de la actual consulta y él interviene inmediatamente. El ex alumno agrega al equipo información sobre los antecedentes del caso... Otros empezaron a leer el código para ver como encuadra el pedido de la C. Una de las alumnas se dirige a la mesa donde está la profesora...." (Observación N° 3)

Se acerca una alumna y le dice a la otra ¿Qué es el tipo G...?

A: No sé

P escucha la pregunta, se da vuelta y le dice "Es la policía, el que lo hace, ellos se lo van a confiscar." (Observación N° 4)

Los fragmentos anteriores permiten advertir que si bien los alumnos se manejan con total autonomía en la atención de consultantes, la profesora no sólo está disponible en caso que necesiten consultarla, sino que permanece atenta a lo que de ella puedan requerir. Su presencia es registrada por los alumnos como la de alguien que se ofrece como recurso al cual apelar cuando resulte necesario. Asimismo, cabe observar la ductilidad e iniciativa que los estudiantes manifiestan en el trato con los consultantes. El trato hacia ellos es amable y en ocasiones revela una actitud de preocupación por el problema personal que el consultante está compartiendo con ellos.

Las situaciones en las que los estudiantes interactúan en el grupo son también sumamente ricas desde el punto de vista de los temas que trabajan y el modo en que queda definida la relación entre alumnos históricos y nuevos. En general, la escena que se reitera es la de algún alumno histórico organizando la tarea del grupo, monitoreando el trabajo realizado o indicando a sus compañeros la realización de diferentes actividades (generalmente ligadas al trabajo de procuración). Aún cuando en la mayoría de las oportunidades el contenido de la interacción gira en la transmisión de saberes ligados a los procedimientos a seguir en el "seguimiento de expedientes, o a los procedimientos de registro del estado de las causas, no dejan de hacerse presentes situaciones en las que el intercambio termina derivándose a la discusión de temas de derecho de fondo (mediante la apelación al texto del código)

"Una alumna reparte a sus compañeros de mesa unas planillas

A: acá ponen todo lo que hacen en el 2004

Los compañeros agarran estas planillas y las completan

Los tres alumnos hablan entre sí sobre lo que tienen que preparar"

(Observación N° 1)

"En la mesa se fueron algunos alumnos a hacer un trámite, dos alumnas se quedan revisando carpetas.

A: ¿viste que hay una ficha donde pones lo que se hace en cada causa?.

La alumna busca la ficha y empieza a completar datos.."

(Observación N° 4)

"A saluda a otra compañera con un beso y continúan hablando.

A: "necesito un favor. Hay un caso iniciado que quiero que lo agarres vos. El tema es el siguiente (toma una carpeta de las que esta dentro de la caja) llama a este teléfono (le muestra un papel) y decíle que a partir de hoy puede ir a retirar el cheque. Después te explico los pormenores.

A: (mira la carpeta) ¿ella no sabe nada?

A: no, decíle que puede retirar el cheque..." (Observación N° 1)

"Un alumna esta completando una carpeta

A: me vas a ver a B., a ver si están los oficios... y después....¿te acordás que te había pedido que veas lo de S... está en el 84, 3er. piso de Lavalle 720. Es un divorcio, hay un escrito pidiendo desglose... fijate si está y tráete una copia

A: ya fui y estaba. Saca una libreta y le muestra lo que tiene anotado

A: bueno, entonces lo de B...

A: vos decíle a la Dra. porque si no va a decir esta chica no viene nunca

A: si, no te preocupes que yo le digo" (Observación N° 3)

"A. agarrá la caja, en uno de estos días la vamos a tirar porque ya está toda rota

A: estoy desesperada... tengo que hacer un montón de causas y éstos que no vienen (refiriéndose a sus compañeros de grupo)

A: no sabes nada de L... ¿no vino más?

A: no supimos más nada. Parece que no está interesada en que su hijo tenga el nombre de su apellido real...

A: anda a Administración y pedí el código procesal civil y comercial de la Nación

Cuando vuelve leen el código

A: ¿ustedes pidieron el embargo?...fijate el artículo 119

Una alumna comienza a leer en voz alta. El resto escucha con atención

A: fijate cuando procede el embargo preventivo

La alumna continúa leyendo". (Observación N° 4)

" Dos alumnas conversan sobre un escrito

A: lo que pasa es que acá no anda la D, en el teclado de administración no anda

A: bueno cuando es así. Háganlo en otro lado..

A se queda leyendo el escrito que le entrega la compañera

A: Esta perfecto...

A: lo traje en un disquete, con esto corregido, lo voy a imprimir de vuelta y con las correcciones

A: Tenés que ir con el nuevo oficio. Siempre llevas el observado. Eso te lo piden. Mira esto se lo dejan ellos - le muestra un papel- hacélo en hoja oficio para después poder firmarlo y sellarlo abajo. Sé lo tenés que mostrar a la Dra. Ella lo tiene que firmar... anda a la prosecretaría y que ella te explique...

A: no tengo hojas

La A que está dialogando con ella saca de su carpeta hojas y se las da. Mira a otra compañera del grupo

A: me haces esto?. Le muestra un escrito..." (Observación N° 4)

"Una alumna muestra su escrito a otra

A: ¿vos no le pones sangría?

A: uy!!! Que hincha

A: ¿me querés decir que soy mala?

A: no, que sos hincha pelotas...(se ríen)

A: hacete una copia de esto, el original lo guardas y la copia la tenés para que vean que la diligenciaron. Y que este te la sellen. Si no, no tiene ningún valor. Siempre que libras un oficio a alguna entidad tenés que ...” (Observación N° 4)

No deja de ser interesante advertir en estos intercambios la asimetría natural que existe en la relación entre alumnos más o menos experimentados. Una asimetría que pareciera asentarse en el saber experto de unos y la situación de dependencia funcional de los otros. Queda en este sentido claramente planteado el lugar que los alumnos históricos tienen respecto a los estudiantes que recién se incorporan en la etapa inicial de la experiencia. Ellos ocupan el lugar de apuntalamiento, orientación, guía, y también, la posición de quien ordena, manda, establece, controla.

A fin de aportar elementos que permitan dar mayor idea de las situaciones que se suceden en las clases cabe señalar no sólo el continuo movimiento de alumnos que entran y salen del aula para resolver temas de procuración o hacer uso de las computadoras disponibles en el sector de administración, sino también el ingreso de abogados de la contraparte que se acercan a la comisión para acordar cuestiones ligadas a la causa que comparten con la Dra. En estas últimas ocasiones, los alumnos suelen recibir a los abogados con deferencia y los invitan cordialmente a esperar a la profesora hasta que ella pueda atenderlos.

❖ **El cierre de las clases**

La misma tónica que caracteriza el inicio de las clases, permite describir el modo como habitualmente se produce el cierre de cada jornada. De hecho, no es posible identificar en los registros el momento en el que queda oficializada la finalización de la clase. Aproximándose la hora de partida, algunos alumnos van guardando las carpetas en las cajas, cierran los expedientes y comienzan a retirarse con un simple saludo de despedida hacia sus mismos compañeros y la profesora. Otros alumnos permanecen sentados con su equipo hasta el momento en que la profesora se retira del aula con la clara indicación de dejar el salón libre para la comisión que debe ingresar en el horario siguiente. También están quienes se acercan a firmar escritos o a recordar fechas de audiencia o a hacer comentarios sobre la situación de algunos casos.

”Son las 12.00

Los grupos se van organizando para irse, guardan las carpetas en las cajas de cada grupo y se llevan las cajas.

P: guarden y desalojen porque viene la otra comisión... por favor digan a sus compañeros donde se guarda la caja.

Mira a las dos alumnas nuevas que habían tenido el problema en el grupo

*P: Ustedes están más tranquilas no?... es natural al principio además el ambiente no ayuda ...hay mucho trabajo, mucho ruido...
Afuera hay gente esperando por entrar
Saluda a los alumnos. Algunos se van retirando. Un alumno se acerca con un escrito mientras van entrando ya los alumnos de la otra comisión. (Observación N° 1)*

"Siendo las 12.15

"P: fuiste a ver el expediente Darío?

Mientras habla con él, firma escritos de varios alumnos

A: yo... yo...

P lee escritos uno a uno y los va firmando...

A: éste es de Gabriel, es por el expediente que está parado... este es mío, es por la ejecución que vimos la otra vez, que tengo un par de dudas...

P responde

A: este es por el caso de K. El expediente ya está en la Cámara...

A: éste es S.

P: ¿está todo listo? Hay que hacer el oficio ¿a dónde pasa?

A: a La Plata

P: ¿quién lo va a llevar?...

A: la audiencia de M. no salió... pasó al ... no creo que esté resuelto

P. pero Defensoría del menor nos va a ayudar... vas a ver, es defensor es innovador... vamos a ver qué sale...

P: ¿fuiste a ver si salió la audiencia de NN?

La A responde

Parada ya en la puerta P pregunta

P: ¿quién lleva la filiación de ... y el caso ... contra ...? ¿qué pasó con ...? faltan medidas probatorias... necesito que se ocupen de este caso porque ojo que ahí...

Una alumna se acerca

A: le muestro en dos segundos lo de XX?

P la atiende

P: ¿fueron así los hechos?

A: el viernes viene a firmar...

Otra alumna ataja a P mientras está saliendo del aula

A: ¿me puede firmar?"

*P: no, no me da más la cabeza hoy... lo vemos el viernes"
(Observación N° 2)*

"Siendo las 12.00

P habla con otras alumnas.

En una mesa una alumna revisa papeles

A: Bueno... ¿ellos cuando depositan?"

A: esta apelado. Primero fijate en cámara qué hay, es más simple que no se consiga a que sí...

A: pero el tipo gana 1000 pesos...

A: es una locura que le dé 125 pesos...

Mientras se reiteran siguen hablando del caso..." (Observación N° 4)

Como lo muestran los fragmentos anteriores la clase continúa hasta los últimos segundos y aún mientras caminan por el pasillo, tanto los alumnos como la misma profesora continúan haciendo comentarios referidos a los casos.

De los relatos narrativos a la síntesis interpretativa

Los relatos narrativos elaborados a partir de los textos de campo permiten afirmar que uno de los rasgos centrales a la hora de comprender la lógica implícita en el dispositivo de formación desarrollado en esta comisión, es la intencionalidad que orienta el trabajo y que opera como fuente de legitimación del contrato de formación que funda el vínculo de la profesora con sus alumnos.

En buena medida, esta intencionalidad pareciera estar organizada en torno al deseo de procurar condiciones que posibiliten vencer los temores e incertidumbres propios de la iniciación en el ejercicio de la profesión. Desde este punto de vista, el trabajo de formación queda definido como una acción orientada a acompañar a los estudiantes en la posibilidad de convertirse en "co-autores" de una dinámica de desarrollo personal fundada en la decisión de asumir los riesgos propios de la aventura de devenir "otro", en el transcurso de las múltiples situaciones de crecimiento y afirmación de sí que la práctica ofrece.

La idea de formación que pareciera sostener al dispositivo desplegado en esta comisión se aproximaría a la idea de "aventura", o mejor aún, al pensamiento de una "co-aventura" común en la que tanto los estudiantes como el mismo formador quedan expuestos a algo que en realidad aún no se conoce, y que por lo tanto los interpela en la posibilidad de arriesgarse a lo desconocido. Y si algo sostiene la voluntad de afrontar este riesgo, es la apuesta al impacto formativo que para ambos tiene la posibilidad de hacer del práctico una experiencia común de trabajo con otros (Filloux, J.C.; 1996; Souto, M.; 1999).

Desde esta idea directriz, la formación no parecería estar intencionalmente encaminada a provocar efectos de "de-formación" en los estudiantes como condición de partida para habilitar desde allí la apropiación de "nuevas formas". Aún cuando el proceso mismo de desarrollo personal que el práctico propone, suponga ir hacia el encuentro de nuevos saberes sabiendo que ésto significa luchar contra saberes y hábitos anteriores (Filloux, J.C.; 1996), los efectos de "de-formación" parecerían en este caso aproximarse más a las derivaciones inevitables de la experiencia, que a la intencionalidad explícita del formador.

En esta perspectiva, los esfuerzos del formador parecerían estar puestos en la generación de condiciones que hagan posible que ésto ocurra. Y en el caso de esta comisión, estas condiciones tendrían que ver centralmente con la posibilidad de crear espacios de seguridad emocional que permitan asumir los riesgos y peripecias que emergen en el proceso de iniciación a la práctica profesional.

Ahora bien, participar de esta aventura común supone decisión, coraje e iniciativa personal. Lejos está la posibilidad de imponer ese preciso instante en el que cada estudiante decide dejarse llevar por la experiencia para zambullirse en la cotidianeidad de las situaciones que la acción profesional situada les plantea. En la perspectiva de la profesora, sólo es posible generar condiciones que posibiliten esta decisión (Meirieu, P.; 1998) e inviten a transitar el propio camino identitario. Un camino que puede ser interrumpido y retomado al ritmo de cada uno sin que ello suponga retroceso, fracaso o deterioro (Ardoino, J.; 2005). Aquí, los tiempos, los ritmos y pasajes propios de cada estudiante toman un lugar predominante. No se trata pues de generar desde el dispositivo condiciones que propicien el desarrollo de una trayectoria modelizada desde el exterior, sino de ofrecer aquellas referencias que habiliten el despliegue de procesos singulares de iniciación a la práctica profesional.

En la imagen transmitida por los alumnos, la voluntad de ocupar el lugar de "garante" de este tránsito identitario, se expresa en el esfuerzo y dedicación que la profesora pone por "hacerles un lugar" en la comisión y ofrecerles oportunidades de "cuidado" y "acompañamiento". En otras palabras, ofrecerles la posibilidad de tomar contacto con la mayor variedad de casos posibles en un clima de respeto y seguridad en el que cada uno pueda atreverse a "hacer algo que no sabe hacer, para aprender a hacerlo" (Meirieu, P.; 1998). Como surge de los testimonios dados por los alumnos, en este ofrecimiento se juega la posibilidad de desplegar una experiencia de sí que contribuya a desarrollar niveles crecientes de seguridad y confianza en el propio desempeño. Sensaciones ligadas a la satisfacción por los logros personales alcanzados, a la posibilidad de haber vencido los temores iniciales y haber reafirmado el sentido social de la profesión, emergen en el material de entrevista como expresión de la huella identitaria que el práctico deja en los estudiantes, en correspondencia con la intencionalidad que pareciera desplegarse en esta comisión.

A su vez, y en la perspectiva planteada por la profesora, ocupar esta posición de "garante" implica asumir la responsabilidad de:

- Colocar a los alumnos frente a situaciones que hacen a la cotidianeidad del ejercicio profesional, como por ejemplo, el contacto y manejo de los consultantes, el análisis y estudio de los casos a fin de definir la estrategia judicial a seguir, la conducción y gestión de los procesos en marcha en todas sus etapas, la elaboración de una amplia diversidad de escritos, el

trabajo de procuración y la preparación y actuación en situaciones de audiencias, etc.

- Facilitar el acceso al conjunto de aprendizajes requeridos en cada situación, entre los cuales no deja de mencionar:

- Aprendizajes profesionales ligados al manejo y atención de consultantes
- Aprendizajes ligados al estudio, análisis y discusión de la estrategia a seguir en cada caso
- Aprendizajes ligados a la elaboración de diferentes tipos de escritos
- Aprendizajes ligados a la preparación y manejo de diversos tipos de audiencias
- Aprendizajes propios del trabajo de procuración

- Establecer con los alumnos un "contrato pedagógico" que sirva de marco para establecer una alianza temporaria de partes que convoque a la aventura. Las bases centrales de este contrato parecieran girar alrededor de una promesa plagada de ofertas identitarias. Entre ellas, cabe mencionar la posibilidad de familiarizarse con el campo profesional y conocer los usos y costumbres que modulan las formas apropiadas de actuar e interactuar con los otros, la oportunidad de adquirir seguridad y destreza en el manejo de situaciones de vida profesional, la posibilidad de dejarse afectar y salir al encuentro de realidades sociales que suelen estar por fuera del campo de experiencia en el que habitualmente se mueven muchos de los estudiantes que llegan al práctico. Una promesa que, lejos de imponer contrapartidas identitarias en términos de exigencias heterodeterminadas, representa más bien una invitación a tomar o dejar aquello que la práctica ofrece en función de lo que cada estudiante esté dispuesto a invertir en pos de su propio crecimiento y desarrollo profesional.

En el marco de estas concepciones e ideas, el dispositivo de formación pareciera organizarse básicamente en torno a un arreglo de condiciones que abren el juego a una potencialidad que escapa a lo que pudiera ser determinado de antemano. Una potencialidad que se expresa en el marcado protagonismo dado a los alumnos en la realización de acciones profesionales que se desarrollan en un marco de referencias que cumplen función de sostén y apuntalamiento. Un protagonismo que como contracara expresa la confianza que la profesora tiene en lo que sus alumnos son capaces de hacer con lo que el práctico les ofrece. Y en buena medida, la confianza no sólo significa la aceptación de que la formación depende en definitiva de la decisión del otro, sino que más radicalmente representa la negativa a cristalizar el devenir identitario de los alumnos en el marco de anticipaciones y expectativas que trazan movimientos y flujos propulsados desde lo heterodeterminado.

De ahí el efecto provocador que esta apuesta pareciera tener en el compromiso y la responsabilidad de los alumnos como aquello que permite

autorregular un proceso que en su devenir pareciera promover la posibilidad de salir al encuentro de "nuevas formas".

No hay duda que, en este marco, las acciones profesionales que los estudiantes toman a su cargo constituyen una de las mediaciones privilegiadas de este tiempo de pasaje identitario. Allí reside la clave que permite comprender el significado personal que los estudiantes atribuyen al práctico, como instancia que abre la posibilidad de familiarizarse con las **solicitaciones propias del entorno y de este modo, acceder a una serie de aprendizajes que sólo pueden desarrollarse en la inmediatez de la acción profesional situada**. Varios son los rasgos que a criterio de los estudiantes caracterizan los aprendizajes de la práctica en contraposición a los aprendizajes propios de la lógica de transmisión vigente en el mundo académico: la integralidad y contextualización de los saberes que se transmiten y el componente artístico del conocimiento profesional que se construye.

Ahora bien, más allá del interés, expectativa y compromiso que despierta el práctico en las condiciones propuestas por el dispositivo, transitar esta aventura supone enfrentar los temores que inevitablemente emergen del efecto de descolocación que produce el dilema de "aprender haciendo" algo que "aún no se sabe hacer" (Schön, D.; 1992). Sin embargo, en el caso de esta comisión, los errores y equivocaciones no aparecen revestidos del miedo a "defraudar" al formador y a quedar "expuesto" frente a una mirada que pone en riesgo la autoestima personal. Como lo expresan los estudiantes, el práctico pareciera configurarse como una instancia donde existe el permiso de tantear y equivocarse, sin que el error se juegue en contra, sabiendo por el contrario, que en el error se juega la posibilidad de seguir adelante.

Por supuesto que en ciertas ocasiones el error de los estudiantes puede acarrear perjuicio para los mismos consultantes. De ahí la necesidad de que el dispositivo disponga también condiciones de cuidado no sólo de los estudiantes, sino también del servicio profesional que se presta. En el caso de esta comisión, las condiciones de cuidado parecerían atender especialmente al proceso que transitan los estudiantes a partir de los siguientes rasgos del dispositivo:

- la centralidad que adquiere la figura de la profesora como "partenaire" que acompaña y permanece atenta a lo que los alumnos necesitan, sabiendo que en algunas ocasiones se producen "vacíos germinativos" (Larrosa, J.; 1995) que los estudiantes terminan llenando a partir de un movimiento autónomo de búsqueda de referencias que permitan sobrellevar la tarea.
- el peso asignado a las acciones ligadas a la enseñanza de saberes específicos -teóricos, técnicos y prácticos- y al entrenamiento de aquellas capacidades que se consideran centrales para el ejercicio

de la profesión. Una enseñanza que pareciera prescindir de la lógica propia de una instrucción organizada en torno al modo de proceder del "maestro explicador" (Ranciere, J.; 2003 ; Cerletti, A.; 2003) y en su lugar, pareciera instalar desafíos de conocimiento que se terminan sorteando a partir de la propia iniciativa, la propia búsqueda, el propio tanteo.

- el lugar central que ocupan los equipos de trabajo como unidades de pertenencia y socialización no identificatoria (Mendel, G.; 1996) que acompañan a los procesos de socialización por identificación con figuras que representan posiciones de autoridad. Los grupos, entendidos como zona potencial de interacción, apoyo y apuntalamiento, pero también como una virtualidad que se construye en la lucha por la integración y la desintegración, la cohesión y el conflicto (Souto, M.; 1999).
- la sustitución de procedimientos y normas de funcionamiento estandarizadas que organizan el trabajo de la comisión, por reglas de juego que se definen situacionalmente y cuyo contenido resulta ser inmanente a la singularidad de las situaciones que se presentan en el día a día de la comisión.
- la preeminencia del seguimiento informal de los alumnos como modo de aproximar al conocimiento del proceso que están transitando y la ausencia de modalidades de evaluación que abren paso al imaginario que suele construirse alrededor del examen.

Cabe asimismo señalar que en ocasiones, el debilitamiento o ausencia de pautas estables de organización de la actividad y la falta de mecanismos formales de control y seguimiento de las causas judiciales en curso, acarrea obstáculos y dificultades que terminan repercutiendo en las condiciones de funcionamiento de los grupos y en la eficiencia del servicio profesional que se presta.

A partir de lo hasta aquí señalado cabe conjeturar algunas hipótesis de trabajo sobre el modo como emergen las siguientes dimensiones de análisis del dispositivo de formación en esta comisión:

❖ En la dimensión psíquica

La relación con el saber que la profesora despliega en las clases pareciera ser de apropiación, construcción, creación. El saber que se transmite no aparece como un bien que se posee, acumula y almacena, sino como algo que se construye y recrea en la elaboración de respuestas alternativas a las preguntas medulares que cada caso plantea. Se trata entonces de una relación con el saber que se aproxima a un proceso

creador de saber, mediante el cual los estudiantes –en compañía de la profesora- van analizando e integrando el conjunto de saberes disponibles que son su materia prima (Blanchard- L., C.; 1998).

De ahí la importancia que en el dispositivo de formación pareciera tener la generación de una modalidad de transmisión que habilita la puesta a punto y recreación de nociones jurídicas, en función de la singularidad de cada caso. Y en este preciso acto, el dispositivo ofrece a los alumnos la posibilidad de cumplir con una doble exhortación: la de reafirmar los saberes que configuran el legado simbólico y cultural de la propia comunidad de pertenencia y la posibilidad de comportarse frente a estos mismos saberes como sujetos pensantes, capaces de mantener con vida lo que se ha heredado desde la posibilidad de seleccionar, filtrar, interpretar y por consiguiente, transformar los saberes que forman parte del patrimonio cultural legado (Derrida, J.-Roudinesco, E;2002).

No cabe duda que en esta modalidad de transmisión, la profesora ocupa un lugar central aunque no necesariamente protagónico. Como lo muestran las observaciones de clase, su palabra se aleja de todo aquello que suene a palabra "magistral", a "verdad revelada". Por el contrario, se trata de una palabra que invita a leer el texto de la ley (los códigos, la jurisprudencia) para reinterpretarlo una y otra vez, en base al análisis de los componentes fácticos de cada caso.

De ahí que las formas discursivas por ella utilizadas parecerían distanciarse de la intención de ofrecer respuestas modelizadoras frente a las preguntas que los alumnos le formulan; y más allá de las indicaciones y señalamientos que en ocasiones les hace, sus intervenciones apuntan a guiar a los alumnos en la resolución de situaciones, a partir de la búsqueda autónoma de respuestas.

La figura que se asoma en esta modalidad de transmisión se asemeja a la de un "partenaire" que acompaña en la realización conjunta de una tarea, abriendo situaciones de diálogo exploratorias a partir de las cuales se generan entornos de apoyo que progresivamente van llevando a que los alumnos tomen el control de la propia actividad. Desde esta posición de "partenaire", la profesora queda ubicada en el lugar de un "objeto de amor" que provoca admiración y adhesión, dando paso a procesos de construcción del ideal del yo.

La atmósfera de las clases dan idea de mucho movimiento y actividad por parte de los alumnos en un espacio transferencial de libertad en el que es posible probar, ensayar, tantear, arriesgar ideas. La transferencia positiva hacia la figura del docente, se acompaña de la existencia de transferencias laterales entre pares que si bien son oscilantes, parecieran cumplir también una función de sostén y apuntalamiento.

Las clases se desarrollan así en un clima de trabajo permisivo, por momentos desordenado y caótico pero a la vez estimulante, que invita a la construcción de la grupalidad desde la tarea (Souto, M.; 1993) aún cuando en ocasiones este desarrollo queda librado a las posibilidades y condiciones de funcionamiento de cada equipo.

El espacio de formación se configura como un ambiente continente en el cual el saber se instituye como pretexto que habilita el encuentro dialógico entre la profesora y sus alumnos. Encuentro que pareciera ofrecer un marco de seguridad y recursos de ayuda técnica que apuntalan el proceso de reconfiguración identitaria de los estudiantes. (Fernández, L.; 1994). Cabe en este sentido conjeturar el predominio de una relación de "dependencia funcional" con la profesora, que surge en aquellos momentos en los que los alumnos acuden a ella solicitando orientación y guía a fin de resolver cuestiones propias de la tarea (Souto, M.; 1993).

❖ **En la dimensión social:**

Tanto la organización del trabajo al interior de la comisión como la modalidad de las relaciones que se instauran en el espacio de las clases parecerían responder a un principio cooperativo del trabajo, aún cuando se reconozca el carácter asimétrico de las relaciones que se entablan entre la profesora y sus alumnos, y entre los alumnos más o menos experimentados.

El poder pedagógico de la profesora se asienta en el ejercicio de un poder experto y de referencia que en si mismo opera como fuente de legitimación de la posición que ocupa en tanto figura de autoridad de la comisión. Una autoridad que al tiempo de oficiar como "garante" de la experiencia, "autoriza" a los alumnos a asumir el control del propio proceso formativo. De ahí que, el poder pedagógico de la profesora se acompañe de condiciones que posibilitan la apropiación del acto poder de los alumnos (Mendel, G.; 1996)

Por otro lado, las pautas que regulan el funcionamiento de la comisión no parecieran tener el estatuto de normas o procedimientos genéricos definidos a priori por la profesora, sino que por el contrario parecieran aproximarse más a la textura de reglas de juego que se acuerdan en el devenir de los sucesos y que por lo tanto poseen cierto carácter de provisionalidad y contingencia. Podría conjeturarse a su vez la primacía de principios de enmarcación débil (Bernstein, B.; 1985) que amplían las posibilidades de negociación con los alumnos en un marco de opciones múltiples que amplían la posibilidad de que se produzcan bifurcaciones en el camino transitado por los alumnos.

Sin embargo, cabe señalar que aún cuando las reglas de juego sean consensuadas, no siempre se cumplen, provocándose de este modo

situaciones de vacancia normativa que revierten en la producción de efectos que ponen en riesgo la calidad del servicio profesional que se presta. Si bien la ausencia de modalidades sistemáticas de control heterónomas, disminuye el nivel de presión y ansiedad que los estudiantes sienten en el transcurso de la experiencia, amplían las posibilidades de que se produzcan desvíos que terminen perjudicando la situación de algunos consultantes.

La relación pedagógica presenta rasgos de asimetría fundados en el poder formal y el saber experto de la profesora. Se trata, sin embargo de una asimetría que pareciera dirimirse en la posibilidad de generar relaciones de mayor horizontalidad con los alumnos. La profesora asume en esta relación la posición de un "colega experto" que acompaña a los alumnos en la realización de tareas profesionales compartidas.

Respecto a las modalidades de interacción observadas en las clases, prima una estructura de comunicación de circuitos múltiples que coexisten en el espacio material de la clase abriendo el juego a la tarea grupal. Por momentos los grupos se interconectan entre sí o solicitan la atención de la profesora. Asimismo, aún cuando los momentos en los que emerge una estructura radial de la comunicación son muy escasos, suelen darse situaciones en las que el diálogo se desdobra y la profesora mantiene comunicaciones cruzadas con más de un grupo o con más de un interlocutor simultáneamente.

La comunicación se organiza básicamente en torno a la función de transmisión y andamiaje, que no sólo cumple la profesora sino también los alumnos más experimentados. En este sentido son frecuentes las intervenciones dirigidas a supervisar el trabajo de los alumnos y a orientar, guiar y estimular el camino que los alumnos van haciendo en la resolución de las situaciones propias de la tarea. Son menos frecuentes, las intervenciones que tienen por objeto monitorear la actuación de los alumnos y el estado de las causas o dar indicaciones puntuales sobre el modo de resolver los casos.

La mirada de la profesora no es una mirada que juzga y evalúa, sino una mirada que autoriza el tanteo desde una posición mutuamente calificante.

Los juegos de poder y saber parecieran anudarse sobretodo al interior de los grupos de trabajo, dando lugar al establecimiento de relaciones asimétricas que activan situaciones de desigualdad y jerarquía entre los alumnos más y menos experimentados.

Los mecanismos ópticos, discursivos y jurídicos que se viabilizan desde lo discursivo y lo no discursivo no parecieran provocar efectos de normalización y disciplinamiento (Foucault, M.; 1979). En este marco, la experiencia de sí que los estudiantes construyen y transforman en el espacio de la práctica pareciera dar lugar a una forma de sujeción que no promueve comportamientos de sumisión y docilidad.

❖ **En la dimensión instrumental**

El ambiente de las clases muestra el modo como los rasgos de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historicidad (Doyle, W.; 1986¹⁰⁰) se intensifican en las situaciones de formación en la práctica, a raíz de dos condiciones que terminan por acoplarse en el espacio de formación: por un lado, la coexistencia de lógicas de acción propias del mundo de la enseñanza, la formación y la profesionalización, y por otro lado, la presencia de una serie de factores que parecieran profundizar aún más la fuerza con que estos rasgos emergen en este particular espacio de formación. Entre tales factores, cabe mencionar a la cantidad de alumnos presentes en la comisión, la diversidad de situaciones existentes respecto al nivel de experiencia que tienen los estudiantes, la cantidad y variedad de casos que se manejan, la heterogeneidad de situaciones en que se encuentran las causas respecto a las etapas del proceso judicial, la coexistencia de casos nuevos y en proceso, la diversidad de situaciones respecto al grado de conocimiento que los mismos alumnos tienen de los casos en marcha, las limitaciones del espacio y los recursos. La conjunción de ambas condiciones, dan idea del nivel de tensión y presión que el ambiente de la clase ejerce sobre la intervención pedagógica y los mismos alumnos.

Si bien este nivel de tensión y presión coloca tanto a la profesora como a los estudiantes, en una situación de doble fragilidad (con respecto a sí mismos y a los otros), la gestión del dispositivo pareciera resolverse desde la autorregulación de la actividad por parte de los alumnos y de los grupos en un entorno de referencias múltiples.

Entre los principios que parecieran regular esta gestión del dispositivo cabe señalar el peso que pareciera tener el principio de autonomización de los aprendizajes que los alumnos desarrollan en el compromiso con la acción profesional situada. Desde este criterio puede comprenderse:

- el cuidado que la profesora pone en garantizar condiciones y recursos que permitan a los alumnos vencer los temores iniciales para entrar de lleno a la experiencia que el práctico les ofrece. La "empatía" y la instalación de soportes de apoyo que jalonan la experiencia que los alumnos van transitando, representan en este sentido principios de acción que si bien regulan los sucesos que emergen en el campo de la práctica, dejan también zonas vacantes que parecieran ameritar mayor seguimiento y control.

¹⁰⁰ Se trata de categorías que describen el ambiente áulico, recuperando el planteo realizado por Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.

- la posibilidad de sostener con los alumnos una relación de proximidad-distancia en la que es posible registrar los juegos de presencia y ausencia necesarios para que los estudiantes puedan "hacerse un lugar" y "encontrar un sitio" en la experiencia que el práctico les ofrece (Larrosa, J.; 1995)
- la preocupación por no quedar capturada en la fijeza de pautas y procedimientos de organización de la actividad que obturen la posibilidad de trabajar sobre lo aleatorio y contingente desde el análisis de las situaciones emergentes (Souto, M.; 1999)
- el énfasis que, en las decisiones de la profesora, parecieran tener criterios ligados a una racionalidad sensible a las ansiedades que en los estudiantes provoca el proceso de formación en la práctica, una racionalidad que por momentos descuida el cálculo de efectividad y eficiencia en beneficio de la ambigüedad, la atención por la singularidad y novedad de los eventos, el misterio (Melich, J.C.; 2003)

En la puesta en acto de estos criterios la propuesta pedagógica queda organizada en torno a la centralidad del trabajo grupal y la consulta a demanda de los alumnos, desde criterios de intervención pedagógica que se aproximan a la no directividad.

La propuesta de trabajo grupal se legitima en el potencial atribuido a la interacción entre pares, como fuente de aprendizajes cognitivos y sociales, y como trama de sostén emocional que habilita el interjuego recíproco de procesos de regulación intra e inter subjetivas (Souto, M.; 1993). La heterogeneidad de situaciones existentes en los equipos de trabajo resulta ser muy marcada, y en las posibilidades de desarrollo de la grupalidad de cada equipo se juega la posibilidad de construir una estructura cooperativa de trabajo que efectivamente cumpla una función andamiaje.

Las instancias de consulta a demanda se configuran como escenarios de creación y búsqueda, donde la palabra circula entre todos y no en una única dirección. Si bien por momentos, la profesora plantea explicaciones, sus intervenciones tienden a girar en torno a preguntas que incitan el planteo de diversos puntos de vista, induciendo movimientos que oscilan entre la lógica deductiva e inductiva, a fin de captar las cuestiones medulares de los casos y la estrategia a seguir en cada ocasión. En tales situaciones la profesora interroga como un igual y no como un conocedor que ya sabe las respuestas (Cerletti, A.; 2003). Utiliza formas gramaticales interrogativas a través de las cuales se despliegan operaciones de pensamiento propias de la actuación experta.

Existe una clara centración en la tarea, construida desde la lógica del trabajo y de la formación. Resultan ser pocos los momentos en los que prima una lógica de enseñanza. Los alumnos participan activamente en

estas situaciones con intervenciones que muestran interés por la tarea y una alta valoración por la producción.

A modo de conclusión

Del conjunto de hipótesis elaboradas en la lectura interpretativa de los relatos narrativos, cabe inferir que:

a) En su condición de "analizador", el dispositivo de formación desplegado en la comisión permite revelar:

La preeminencia de concepciones que fundamentan el modo en que se gestionan las tensiones propias de la articulación de lógicas de enseñanza, formación y profesionalización, y que parecieran estar ligadas a:

- *un modelo de formación que oscila entre los modelos centrados en el proceso y en el análisis (Ferry, G.;1987)*
- *un enfoque de la práctica sustentado en un enfoque de racionalidad técnica que incorpora también elementos del enfoque de racionalidad práctica (Schön, D.; 1992)*
- *un tipo de pensamiento docente modulado en la lógica del pensamiento estratégico (Souto, M.;1993)*

La fuerza que adquiere la producción de contenidos imaginarios y representaciones sobre la formación ligados a:

- *la fantasmática nuclear del formador como "alumbrador" o "partero" que acompaña a vencer los temores propios de la iniciación, da oportunidad de familiarizarse progresivamente con las regulaciones y solicitudes propias del mundo profesional, y de este modo, facilita el nacimiento de algo por venir (Enriquez, E.)*
- *la idea de la formación como "aventura" o "co-aventura" intelectual, social, emocional (Filloux, J.C.; 1996)*
- *la representación de la formación como "superación de pruebas" - donde prima el deseo de formar sobre el deseo de de-formar- y como "relación materna", ligada al deseo de gestación y crianza (Mastache, A.; 1993)*

b) En su condición de "provocador", el dispositivo de formación permite reconocer movimientos ligados a:

- *el despliegue de un proceso de relación con el saber que se modula en el interjuego entre exterioridad-interioridad y a partir de la cual los saberes transmitidos terminan operando como herramientas para pensar y actuar (Blanchard-L.; C;1998)*

- *el establecimiento de configuraciones vinculares organizadas en torno una dependencia funcional, que no pareciera generar la pérdida de un espacio potencial de creatividad, sino que por el contrario pareciera estar acompañada de un proceso de autonomización progresiva de los alumnos que admite la diferenciación y puesta en acto del propio deseo (Souto, M.; 1993, 2000; Meirieu, P.;1998)*
- *la provocación de comportamientos de autorregulación de la actividad que habilitan la posibilidad de que se produzcan bifurcaciones en el proceso de configuración identitaria y de transformación de la experiencia de si. (Larrosa, J.; 1995).*
- *el desarrollo de una dinámica de reacomodamiento identitario, que pareciera incorporar rasgos propios de las dinámicas de promoción e individuación identitaria (Barbier, J.M. y Galatanu, O.;1997)*
- *la tendencia a elaborar el propio proyecto identitario y la imagen de sí ideal, sobre la base del conjunto de ofertas identitarias propuestas por el profesor, los pares mas experimentados, los otros profesionales con que se mantiene contacto (Barbier, J.M. y Galatanu, O.;1997)*

c) En su condición de "organizador", el dispositivo de formación dispone un arreglo de condiciones de espacios, tiempos, recursos, tareas según una lógica de abordaje de la complejidad que:

- *interviene en las funciones de fundación, de puesta en representación y de performance del dispositivo (Barbier, J.M.; 2000)*
- *modula las decisiones en función de criterios tales como la "empatía", el manejo de la "proximidad-distancia", el juego de "presencia-ausencia" en un entorno dotado de múltiples referencias (Larrosa, J.; 1995; Meirieu, P.;1998)*
- *pareciera "proponer" condiciones alternativas de organización y regulación de la actividad, a partir del establecimiento de reglas de juego que se definen desde la lógica de un pensamiento estratégico (Souto, M ;1993; 1999)*
- *daría cuenta del modo de operar de una "racionalidad estético-literaria" que admite la ambigüedad, la atención por la novedad y lo inédito (Melich, J.C.; 2003).*

CAPITULO IV

Formación e identidad, una relación siempre abierta

"La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo y la prueba y desestabilización y eventual transformación de uno mismo..."

Jorge Larrosa, Pedagogía profana.

Hemos procurado sostener a lo largo de la investigación una pregunta. Si no la única, al menos la más sustantiva, la más fecunda: aquella que en el recorrido de esta tesis nos llevó a pensar una y otra vez sobre los posibles y oscuros vínculos que podríamos trazar entre dos nociones que fueron adquiriendo nuevos y renovados sentidos: formación e identidad. O con mayor precisión aún, formación en alternancia e identidad profesional entendida como devenir, movimiento, transformación, cambio.

Y si tuviéramos que sintetizar en una figura, una imagen o un pensamiento mucho de lo visto y oído en el tiempo de esta investigación, posiblemente apelaríamos a la idea del "viaje" como metáfora que mejor expresa aquello que acontece y le acontece a los estudiantes que inician sus prácticas como parte de la formación inicial o de grado. Porque en principio, la imagen del viaje lleva a imaginar un tiempo de interrupción de aquello que para el estudiante resulta familiar, cercano, conocido. Pero también porque todo viaje encierra la promesa de algo que esta por venir y que aún no se sabe o no se conoce. Un viaje que abre paso a un tiempo de transición en el que irrumpe, aunque más no sea temporariamente, una posición identitaria conocida para arriesgar allí otro semblante, otro rostro, otra palabra. Quizás la del recién llegado, quizás la del extranjero, quizás la de quien emigra por propia voluntad de un territorio explorado para abrazar nuevos mundos y en esa decisión, se deja sorprender por la difícil tarea de descubrirse a si mismo siendo "otro".

Nos atreveríamos a decir que, en el fondo, esta investigación habla de este viaje, de los modos de transitarlo, de las oportunidades que ofrece, de los riesgos que conlleva, de las narrativas que construyen sus propios protagonistas, de los tejes y manejes que van jalonando la propia experiencia. Por cierto, la investigación también nos llevó a decir algo de los efectos y contrapartidas identitarias que la práctica deja, de aquello que va modulando ese gesto profesional que posiblemente acompañe al estudiante, devenido ya profesional, en la cotidianidad de su trabajo.

Y lo ha hecho desde la singularidad de dos casos que intentamos reconstruir en el entramado de voces y sucesos observados en el tiempo compartido con sus protagonistas. Como lo señalamos en la presentación inicial y en el capítulo dedicado a comentar las decisiones metodológicas tomadas en el transcurso de la investigación, procuramos evitar la tendencia a transformar estos casos en "emblemáticos" si por ello se entiende la intencionalidad de rastrear algo del orden de lo arquetípico, lo ejemplificador, lo modélico. Por el contrario, los análisis que incluimos en el capítulo anterior sirvieron en realidad como punto de partida para ensayar algunas ideas sobre el campo de problemas que entendemos están en la base de los procesos de formación en la práctica y que al momento de cerrar esta tesis nos dejan aún pensando.

De ahí que llegados a este punto, quisiéramos volver sobre las preguntas iniciales para arriesgar algunas ideas que en verdad procuran mantener el mismo tono interrogativo, aún cuando la forma discursiva que adopten se asemeje bastante al planteo de conclusiones derivadas del trabajo realizado.

Y para empezar, proponemos invertir el orden de estos interrogantes para comenzar por lo que, en el marco de una lógica explicativa, podríamos ubicar quizás al final de la argumentación: **la pregunta por la identidad.**

En principio, si partimos de la idea que toda experiencia formativa acarrea algún tipo de efecto en el plano identitario ¿qué nos dicen los casos trabajados? ¿cuáles son las resonancias y dinámicas que parecieran desplegarse en este tiempo de formación?

La primera cuestión a plantear emerge con bastante claridad en los testimonios ofrecidos por los docentes y estudiantes de ambas comisiones. Para todos ellos, la instancia de práctica profesional representa un espacio de formación plagado de oportunidades de despliegue personal, un tiempo de pasaje y transición de la experiencia de sí, que supone complejos procesos de reacomodamiento identitario.

En la perspectiva de los profesores, el sentido que para ellos adquiere el práctico aparece ligado a una intencionalidad: la de provocar cambios y efectos de transformación en el plano cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Ya sea que se trate de la intención de promover un "cambio de mentalidad", ya sea que se trate del interés por acompañar a los alumnos en la "familiarización" y el enfrentamiento de "los temores" propios de toda iniciación, la práctica convoca al cumplimiento de un deseo, una voluntad, una expectativa, que opera como núcleo fundante del vínculo de formación, y que desde allí, inaugura los términos del contrato que cada formador mantiene con sus alumnos.

Pareciera ser que sin contrato no hay alianza y sin alianza no hay acuerdo. Pareciera ser también que los contratos, las alianzas y los

acuerdos, resultan ser necesarios para hacer del "espacio" de la práctica un "lugar" de inscripción relacional y simbólica. Es decir, un territorio semántico que se va recorriendo, y en el que la palabra hablada "en" la acción con otros, o "a raíz" de ella, poco a poco comienza a quedar subsumida en la mudez propia de la convencionalización.

Ahora bien, hemos visto que por más firmeza que ponga el formador en el planteo de sus enunciados inaugurales, el material de campo muestra la operación de juegos sutiles de negociación que, en el día a día, van definiendo los términos de la relación, los compromisos recíprocos, los flujos de inversión y retribución, las garantías y obligaciones comunes, los márgenes de maniobra y discrecionalidad en el desempeño de los roles, entre otras tantas cuestiones que van dando forma a la experiencia.

Por cierto que, como lo muestran los casos trabajados, las posibilidades de negociación pueden ser tan disímiles como el contenido mismo de lo que se enuncia y por ende, las matrices fundantes del vínculo **emergen en configuraciones de rasgos que, a pesar del intento por llamarlas de algún modo, difícilmente puedan ajustarse en forma pura al término que elegimos para nombrarlas.**

Nos atreveríamos a decir que más allá del modo como resolvimos titular cada caso, algo del orden de lo común emerge en las diferencias que pudimos reconocer entre ambas comisiones. Algo que, en los matices propios de cada relato, da cuenta de los significados que se anudan en aquello que se configura como "promesa" y como "ilusión" para los estudiantes, algo que da idea de los múltiples sentidos que entraman los modos de entender la transmisión en términos de inscripción relacional y simbólica, algo que desde los enunciados inaugurales que invisten la relación entre el profesor y sus estudiantes expresa el modo en que en cada caso se manifiesta la necesidad de mutuo reconocimiento.

A su vez, y en la perspectiva de los estudiantes, el sentido que para ellos tiene el práctico ya no se expresa en términos de intencionalidades, sino en el registro que tienen de sus resultados, de los efectos de provocación, de las contrapartidas identitarias. Y algo interesante ocurre aquí. No deja de llamar la atención que, más allá del modo como en cada caso el formador se posicione respecto a lo que promete e ilusiona, más allá de la postura que adopte respecto a la transmisión, e inclusive más allá del modo en que se dirime la necesidad de mutuo reconocimiento, los estudiantes de ambas comisiones acusan recibo de la experiencia en términos muy semejantes.

Es decir que, en el marco de intencionalidades y contratos de formación aparentemente diversos, los estudiantes apelan a similares criterios al momento de hablar sobre las huellas que en ellos dejó la experiencia.

Varios son los elementos que aparecen como componentes relativamente estables de la narrativa que los estudiantes elaboran sobre este punto, o en otros términos, de la "novela" de formación que los estudiantes nos cuentan.

En primer término, la presencia de un hilo argumental que se reitera y que da cuenta del salto cualitativo que experimentan los estudiantes desde el momento en que comienzan el práctico, hasta el momento de terminarlo. Un sin número de expresiones merodean la evocación de aquellas imágenes de sí, que los estudiantes construyen durante los primeros días de la práctica: desconcierto, confusión, inseguridad, pánico, angustia, desorientación, etc. Y todas ellas expresan la fuerza que adquiere la vivencia de perplejidad que pareciera experimentarse frente a un mundo que poco a poco, comienza a mostrar puntos de apoyo y ofertas de significación que están ahí para ser reconocidas, tramitadas, elaboradas, aprendidas.

Como contrapunto de este desconcierto inicial, los relatos muestran también la pregnancia de una situación de llegada compartida. Las frases utilizadas para dar cuenta de la representación de sí que tienen sobre lo que son capaces de hacer a medida que transcurre el práctico, así como los términos que emplean al hablar del modo como se ven en el compromiso con la acción situada, dan idea de progreso, crecimiento, afianzamiento personal, desarrollo del sí mismo profesional en el marco de las múltiples propuestas identitarias que la práctica ofrece.

De ahí que, la perspectiva dominante en la exposición narrativa de los estudiantes, pareciera contener elementos que evocan las narrativas de gestación y nacimiento del grupo heroico¹⁰¹, fundamentalmente en lo que hace al modo en que se describen los temibles acontecimientos que deben enfrentarse como "pruebas" que preludian la entrada al subuniverso cultural, simbólico e imaginario de la profesión.

En segundo término, encontramos también otro elemento narrativo que aparece con reiteración en los relatos: la distancia que los estudiantes plantean entre los saberes y modos de apropiación que caracterizan las lógicas de transmisión propias del ámbito académico y aquellas que parecieran emerger en las situaciones de formación en la práctica. Un planteo en el que los contrastes se vuelven igualmente elocuentes en la valoración que los estudiantes hacen de los saberes que la práctica les ofrece, en contrapunto con el significado que atribuyen a los saberes teóricos de corte académico. En este planteo, los pares de "integralidad-fragmentación", "contextualización-descontextualización" aparecen como polos de la representación que los estudiantes construyen acerca de la práctica, como instancia de formación en la que entran en tensión lógicas

¹⁰¹ Puede consultarse el desarrollo que Kaës, R.(1977) realiza respecto a las dinámicas de grupo heroico. En: El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Barcelona. Granica.

de acción disímiles y contradictorias: las lógicas propias del mundo de la enseñanza institucionalizada y aquellas que parecieran primar en el mundo de la formación y la profesionalización.

Desde esta perspectiva narrativa, la práctica queda lejos de configurarse como una instancia de "aplicación" de saberes construidos en otra parte, aún cuando esta imagen siga ocupando un importante lugar en el plano discursivo. Emerge más bien como un espacio de transición en el que se movilizan recursos identitarios adquiridos en un interjuego constante con componentes identitarios que se construyen en la inmediatez de la acción estudiada. Una transición, un "entre-dos" que, en los testimonios recogidos, da cuenta del desarrollo de una dinámica de promoción identitaria en la cual los estudiantes van desplegando un proceso de movilidad personal, organizado en torno a una imagen de progresión en la propia biografía¹⁰².

Nos atrevemos a pensar que esta progresión se concreta a medida que los estudiantes van aproximando la "imagen de sí para sí" que tienen al momento de iniciar la experiencia, a la "imagen de sí ideal" que van construyendo en el contacto con las múltiples ofertas identitarias que circulan en el campo de la práctica. Una aproximación que, en base a los testimonios recogidos, podríamos suponer afectada por la ecuación que cada estudiante realiza entre la "imagen de sí" que va elaborando "para otros" y la mirada que esos "otros" le devuelven de su propia actuación. Cuando la ecuación resulta ser positiva y por ende, el reconocimiento social se hace presente, los componentes de inversión se intensifican, abriéndose así un circuito en el que el compromiso con la acción se profundiza y se amplía la posibilidad de dejarse afectar por la experiencia.

Por supuesto que con ésto no queremos decir que no existan situaciones o momentos dentro de este mismo recorrido, en los que el movimiento identitario tenga sentidos inversos a los recién mencionados. Es claro que, aún cuando pensemos en términos de "progresión", no se trata de un crecimiento lineal, sin falla o tiempos de espera, sin regresión hacia posiciones identitarias adquiridas. Por el contrario, queremos más bien dar idea de un movimiento que se va desarrollando recursivamente en la tensión que provoca el deseo de avanzar hacia lo nuevo y el refugio que provee volver a posiciones identitarias consolidadas, frente a la conciencia de riesgo que provoca el dilema de "aprender-haciendo" aquello que aún no se sabe hacer.

Resulta en este sentido interesante la imagen que emplearon algunos estudiantes para expresar aquello que experimentan frente a este dilema,

¹⁰² Apoyamos este planteo en el aporte realizado por Barbier, J.M. y Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris. PUF. Coll. Education et Formation/Biennales de l'éducation.

que pareciera ser estructural a la posición institucional que ocupan los estudiantes en las situaciones de formación en la práctica: la sensación de salto al vacío, de tirarse a la piletta sabiendo que aún no se sabe nadar, justamente porque se apuesta a que de ese modo se aprenderá a hacerlo.

Los testimonios ofrecidos permiten inferir que esta conciencia de riesgo no sólo se apoya en la posibilidad de cometer errores profesionales que perjudiquen a aquellos hacia quienes está dirigido el servicio profesional, sino también en el hecho de advertir que en tales errores se juega la posibilidad de perder algo de la "imagen de sí" construida con anterioridad a la práctica: el sentido de la propia competencia, el control de la propia actuación, la auto confianza, el poder sobre aquello que se hace.

Por otro lado, queda claro que arriesgarse a ese salto es lo que permite entrar de lleno a lo que la práctica ofrece en términos de experiencia¹⁰³, si por ello entendemos no sólo aquello que "pasa" en el campo de la acción profesional sino también aquello que provoca efectos de resonancia íntima en el plano identitario.

Por cierto que esta dinámica de progresión identitaria puede adquirir matices y vicisitudes propias, según el modo en que se conjuguen elementos propios de otras dinámicas de transformación de la experiencia de sí. Los casos analizados muestran efectivamente la posibilidad de que esto ocurra, produciéndose allí mixturas que quizás se hallen presentes con mayor o menor énfasis en todo proceso formativo. Es así como en la primera comisión, planteamos la posibilidad de que las dinámicas de promoción identitaria estuvieran acompañadas por algunos rasgos de las dinámicas de "preservación de sí", mientras que en la segunda comisión la combinatoria que pareciera primar conjuga elementos propios de las dinámicas de "promoción" e "individuación"¹⁰⁴.

Ahora bien, suponiendo que este proceso de reacomodamiento identitario se desarrolle en la perspectiva de una progresión ¿cuáles son las huellas que pareciera dejar en los estudiantes? O en otros términos ¿cuál es la índole de los saberes y experiencias que se ofrecen en el espacio de la práctica y cuáles serían las formas de inteligencia que parecerían movilizarse en su mismo proceso de apropiación?

¹⁰³ La noción de experiencia que utilizamos en este planteo retoma las ideas y reflexiones que propone Larrosa, J (2003) en: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona Ed. Leartes.

¹⁰⁴ Los términos "dinámicas de preservación y de individuación" corresponden a Barbier, J.M. y Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris. PUF. Coll. Education et Formation/Biennales de l'éducation.

Empecemos por los saberes y experiencias que se ofrecen en las instancias de formación en la práctica, y dejemos momentáneamente de lado dos discusiones que nos alejarían de la cuestión que deseamos plantear: la primera de ellas alude a la noción de saber y al conjunto de términos que conforman el campo semántico de este concepto; la segunda, a la discusión sobre los términos de enseñanza y transmisión y el modo en que ambos procesos se conjugan en este particular campo de formación.

Si algo llama la atención en los testimonios de docentes y estudiantes de ambas comisiones es la estrecha ligazón que aparece entre aquello que se menciona como "aprendizajes de la práctica" y aquello de lo que se habla cuando se describen las "acciones profesionales" que los estudiantes realizan en el transcurso de la experiencia. Aún cuando resulte una obviedad, las ideas de un "aprender-haciendo" y de un "hacer" que "modula" aquello que se aprende, nos llevan a plantear a los aprendizajes de la práctica como:

- configuraciones de saberes y prácticas que operan como referenciales semánticos a la hora de definir los componentes identitarios que hacen a la profesionalidad del abogado, en la perspectiva planteada por cada formador. Nos parece interesante advertir en esta línea que aquello que es objeto de intercambio y negociación en la acción situada, da cuenta tanto de las situaciones profesionales que se supone cualquier profesional "competente" debiera poder manejar en el ejercicio mismo de la profesión, como de los criterios de actuación que se consideran apropiados en cada contexto singular de desempeño y formación. Es en este sentido que nos atrevemos a decir que los saberes de la práctica refieren a un trasfondo de conocimientos socialmente elaborados y compartidos que ofician como marco de referencia de la acción situada y que, en alguna medida, trascienden la perspectiva individual que cada docente pueda tomar al respecto.

- aprendizajes que se desarrollan en el marco de un espacio transicional¹⁰⁵ en la que se superponen al menos dos zonas de juego: la de los estudiantes y la de quienes cumplen la función de "garantes" de la experiencia. O mejor dicho aún, una zona potencial de desarrollo en la que unos y otros juegan en una situación de complicidad transferencial, que habilita la entrada al submundo material, simbólico e imaginario de la profesión u oficio. Y si el jugar es lo que permite el desarrollo de la capacidad creadora, la posibilidad de entablar una relación íntima que se perciba como digna de confianza, parecería ser lo que incita el movimiento de ensayo, tanteo, exploración, puesta a prueba personal, sin la cual sería difícil pensar la posibilidad de que los estudiantes desarrollen

¹⁰⁵ La noción de espacio transicional de juego se apoya en los desarrollos de Winnicott, D.W. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires. Granica.

una nueva experiencia de sí. Desplegar esta zona común de juego, emprender actividades profesionales en compañía de otros, compartir la responsabilidad sobre una tarea en un espacio transferencial de seguridad y mutuo reconocimiento, parecería ser una condición ineludible de las dinámicas de progresión identitaria que creemos haber podido captar en los materiales de campo.

Avancemos ahora sobre las "formas de inteligencia" que parecieran movilizarse en la acción situada y que podrían estar en la base de los aprendizajes que acabamos de describir. Apoyándonos en el planteo de varios autores y en las pistas encontradas en el material de campo, nos atreveríamos a decir que se trata de un modo de operar con las señales del entorno que:

- dispara un proceso de interpretación – que supone un trabajo de puesta en representación y discurso- de aquellos sucesos o hechos que muestran el desacople existente entre la organización prescrita del trabajo y las condiciones reales de su ejecución¹⁰⁶, o en otros términos, entre lo que en cada ocasión se define como comportamiento culturalmente apropiado y aquello que va emergiendo como solicitud, necesidad o requerimiento de la acción situada.
- avanza según procedimientos de bricolage, que intervienen en el armado de comportamientos "inéditos" de "rutinas", que si bien son elaboradas en cada situación, pueden llegar a estabilizarse bajo la forma de criterios de interpretación y actuación que quedan disponibles como recursos a ser movilizados en futuras acciones profesionales.
- opera sobre la base de ofertas de significación convencionalizadas y distribuidas en los diversos ámbitos de actuación donde los estudiantes se mueven, a fin de resolver las situaciones profesionales que la práctica les va planteando. Cabe suponer que estas ofertas de significación constituyen para los estudiantes propuestas identitarias que comienzan a jugar un inestimable papel en la configuración de representaciones sobre la tarea y el sí mismo profesional¹⁰⁷. El material de campo permite advertir a su vez que los entornos de actividad e interacción por donde transitan los estudiantes en el

¹⁰⁶ Apoyamos este planteo en las conceptualizaciones desarrolladas por la psicodinámica del trabajo, en las formulaciones de Dejours, C. (1998) y Molinière, O. (1998). En: Dessors, D. y Guio_bailly, M. (comp). Organización del trabajo y salud. Buenos Aires. Ed. Lumen-Humanitas

¹⁰⁷ Las nociones de "ofertas de significación" y procesos de "construcción de sentido" han sido tomados de Barbier, J.M., Galatanu, O (2000). Signification, sens, formation. Paris, PUF. Coll. Education et Formation .CRF/CNAM.

transcurso de la práctica, son sumamente variados y en cada uno de ellos circulan propuestas identitarias que pueden o no ser concurrentes. De ahí, los "esfuerzos de inteligencia y deliberación" que se ponen en marcha frente a la necesidad de reacomodarse continuamente a las solicitudes y propuestas identitarias que cada entorno de actividad plantea.

Hasta aquí, algunas ideas que la investigación nos permitió construir en torno a la pregunta por la identidad. Avancemos ahora sobre otro de los interrogantes planteados inicialmente, aquel que alude a **la pregunta por los encuadres y dispositivos de formación en la práctica**

Si partimos de la idea que toda formación se despliega en el marco de condiciones que operan como mediaciones del proceso de desarrollo personal a partir del cual los estudiantes van desplegando nuevas "formas" identitarias ¿qué decir sobre las condiciones que parecieran contribuir a que los efectos y resonancias identitarias recién mencionadas acontezcan? ¿cómo explicar que en el marco de condiciones de formación distintas los efectos de reconfiguración identitaria puedan ser similares?. O en todo caso ¿qué aspectos del encuadre de formación sostenido en ambas comisiones parecieran ser semejantes? y ¿en qué puntos los dispositivos desarrollados en cada caso resultan ser diferentes?.

A juzgar por lo que muestran los materiales de campo, podríamos afirmar que uno de los rasgos que hace al encuadre de trabajo sostenido en ambas comisiones es la coexistencia de lógicas de acción propias del mundo de la enseñanza, la formación y la profesionalización¹⁰⁸. Si analizamos el conjunto de actividades que los estudiantes realizan "dentro" y "fuera" de las comisiones de práctico, podemos ver con claridad que la "acción" en la que se ven envueltos, o mejor dicho aún las "acciones" en las que quedan comprometidos, suponen la movilización de recursos de muy diverso tipo: recursos ligados a la apropiación de saberes que se transmiten en el marco de momentos o situaciones de enseñanza, recursos ligados al desarrollo de capacidades que posteriormente serán movilizadas en el ejercicio independiente de la profesión, recursos puestos al servicio de la puesta en acto de competencias que están en la base del servicio profesional que los estudiantes toman a su cargo bajo la asistencia y supervisión experta.

Ahora bien, aún cuando admitamos que los encuadres de formación en alternancia se caractericen justamente por este rasgo, creemos estar en condiciones de afirmar que en ambas comisiones la lógica que pareciera predominar es la de la formación, sin que ésto suponga la anulación o abandono de las otras dos. Por cierto, la "escena de formación", es la escena dominante tanto en el plano de las intencionalidades, como en la

¹⁰⁸ Fundamentamos esta idea en la conceptualización realizada por Barbier, J.M. respecto a los dispositivos de alternancia. En: Pour une approche "ensemblière" de l'alternance. Trad. Norma Loss.

razón de ser del dispositivo, sus formas de resolución, el ámbito institucional en el que se inscribe la experiencia, la dependencia formal a la institución universitaria, etc. Sólo que, para que esta "escena de formación" cobre vida, requiere necesariamente de otra, que opera como permanente referencia: la "escena de la acción profesional" que es objeto de la práctica, una escena en la que circulan personajes, objetos, convenciones, producciones imaginarias e intercambios simbólicos propios del escenario natural de la profesión, una escena que en realidad se compone y descompone, en las figuraciones propias del mundo institucionalizado de la profesión. "Escena de formación" y "escena de la acción profesional", escenas que se apoyan mutuamente, entran en tensión y se acoplan en los pliegues y repliegues de la experiencia que profesores y estudiantes viven en el práctico.

Posiblemente no hemos llegado a encontrar un término que exprese con exactitud, aquello que ocurre en ese espacio de intersección y transacción que une, liga, articula y aloja sucesos y eventos que muestran el interjuego constante entre estas dos escenas que por momentos se desdoblán y por momentos resultan ser indisociables. Interjuego que da idea quizás, de un "montaje" de partes y engranajes¹⁰⁹ en movimiento que en cada comisión queda dispuesto en el arreglo de condiciones propias de cada dispositivo. Un dispositivo de formación ciertamente complejo, dotado de una artificiosidad que, como decíamos anteriormente, habilita la creación de un espacio transicional en el que palpita la noción de alternancia.

La idea de "artificiosidad"¹¹⁰ es quizás aquella que permite pensar el predominio de una lógica de formación que se anuda en la lógica de la profesionalización no sólo como punto de partida sino también de llegada. En el caso particular de la experiencia que tuvimos oportunidad de explorar en el transcurso de la investigación, esta artificiosidad se manifiesta en el manejo de variables que forman parte del encuadre de formación y que suponen cierto distanciamiento de las situaciones reales / naturales del ejercicio profesional, aún cuando los casos trabajados y la acción que ellos disparan, correspondan al ámbito real de la práctica profesional. La presencia de "comisiones de práctico" que, aún cuando se mantienen abiertas a lo largo de todo el año, se desarrollan en ritmos y modalidades de ingreso de los alumnos que responden al calendario académico de la universidad, la responsabilidad que sobre estas comisiones tienen "profesores" a cargo tanto en lo que hace al servicio profesional que se presta como al seguimiento y supervisión del proceso formativo de los estudiantes, la necesidad de ajustarse a la normativa universitaria que regula condiciones de ingreso, asistencia y acreditación para los alumnos y

¹⁰⁹ Tomamos aquí la noción de "montaje de escenas" de Nicastro, S., Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires. Paidós.

¹¹⁰ Apoyamos este análisis en el planteo realizado por la Dra. Marta Souto, en ocasión de la 8° Biennale de l' education et de la formation. Lyon, F1, abril de 2006.

cuyo no cumplimiento define la desaprobación de una "materia", la organización misma del práctico como "asignatura" con sus créditos y su peso curricular en el plan de estudios, la existencia de un "programa de prácticos" que opera como marco general del trabajo que en cada comisión se realiza, el trabajo al interior de las comisiones, la conformación de "equipos de trabajo" a partir de la integración de alumnos "más" y "menos experimentados", la presencia de "ayudantes" y "exalumnos" que acompañan el trabajo de los equipos en función de lo que cada profesor define, dan idea de este componente de artificiosidad que la lógica propia de la formación introduce en el interjuego constante de escenas a las que aludimos anteriormente, ese "entre-dos" en el que se hace presente la ficción propia de la formación como espacio transicional.

Un interjuego que claramente muestra el modo en que se resuelve el encuadre de alternancia en la oferta de formación en la práctica que brinda la carrera de Derecho de la UBA. Y en buena medida, el encuadre de alternancia observado en los casos estudiados se constata en el modo como quedan configuradas las coordenadas de espacio-tiempo de la experiencia. Resulta claro que la experiencia de formación que ofrece el práctico trasciende y hasta podríamos decir desborda, el límite de lo que ocurre en las "clases" desarrolladas en el Patrocinio. El alcance espacio-temporal de la experiencia resulta ser en este sentido un espacio abierto que se termina definiendo en el recorrido que cada estudiante va haciendo sobre la marcha.

Ir a Tribunales, y más aún ir en diferentes horarios, transitar algunos Juzgados y no otros, participar de determinadas audiencias, generar elementos de prueba en instituciones y ámbitos de muy diverso tipo (consorcios, hospitales, bancos, empresas, organismos públicos de control de rentas, sólo por mencionar algunos), tener como contraparte a un abogado que trabaja en un pequeño o gran estudio jurídico, o litigar por ejemplo contra una Municipalidad, son sólo algunas situaciones que ilustran lo que queremos decir. Y si algo queda claro en los relatos y narrativas que los estudiantes y profesores elaboran sobre "el práctico", es la diversidad de lugares que transitan los estudiantes y que van configurando el itinerario de formación en el que cada uno inscribe la experiencia. Por cierto que se trata de itinerarios múltiples y ciertamente heterogéneos, que se van trazando en los pasajes propios de un camino que se hace en "el andar" con las "causas" que llegan al Patrocinio.

Como lo expresan los estudiantes y profesores de ambas comisiones, la índole y singularidad de los casos que llegan a la consulta, tanto como lo aleatorio que resulta ser el circuito judicial que sigue cada causa, da idea del carácter laberíntico y aleatorio que puede informar la experiencia de formación de los estudiantes. Decimos esto, simplemente porque transitar estos espacios, atravesarlos, significa mucho más que "estar" por un tiempo en ellos. Por más desprevenido que se esté, en cada lugar se hace presente una palabra que circula en la intimidad cómplice de sus hablantes, en cada lugar circulan objetos, en cada lugar se ponen en acto invenciones

cotidianas convencionalizadas, en cada lugar se juegan estrategias del hacer, del decir, del mirar¹¹¹. Y aún cuando los estudiantes estuvieran allí en condición de simples espectadores o transeúntes, es claro que los espacios de formación que los estudiantes recorren en la práctica desbordan el límite institucional del Patrocinio.

El práctico se configura así como un espacio abierto a una diversidad de escenarios que en conjunto terminan componiendo un universo institucional-normativo aleatorio, móvil y ciertamente impredecible. En este marco, cabe afirmar que el dispositivo de formación en la práctica dispone condiciones y pone en disponibilidad recorridos que no ofrecen una topografía fija y predeterminada sino que, como lo venimos diciendo, se abre a los múltiples espacios del ejercicio profesional.

Entendemos que, en cierta medida, este rasgo medular del encuadre de formación en alternancia, da idea de lo que decimos cuando hablamos de coexistencia de lógicas y escenas, dado que a la experiencia que los alumnos hacen "fuera" de las comisiones, corresponde agregar aquello que ocurre en el tiempo-espacio de las "clases" donde los profesores y estudiantes se reúnen habitualmente para retomar mucho de lo vivido o por vivir en ese afuera que en verdad forma parte medular de la experiencia.

A su vez, imposible pensar las coordenadas de espacio y tiempo sin vincularlas con las acciones e interacciones que comparten estudiantes y profesores en el práctico. En la misma línea que venimos planteando, podemos decir que la "acción" e "interacción" o mejor dicho aún, las "acciones" e "interacciones" que se entretajan en la cotidianeidad de la experiencia, presentan los mismos rasgos de diversidad y simultaneidad que señalamos al referirnos a las coordenadas de espacio-tiempo.

Y basta con observar la multiplicidad de eventos que ocurren en brevísimos intervalos de tiempo de las "clases", para advertir la necesidad de volver sobre la idea de alternancia con el objeto de comprender algo de lo que allí ocurría. ¿A qué refiere la noción de alternancia en nuestros registros de observación de clases? ¿es posible pensarla simplemente en términos de una sucesión de "momentos" claramente identificables según la lógica de acción que predomine? ¿cómo caracterizar el ambiente de las "clases" que se desarrollan en la confluencia de intencionalidades de diverso tipo?. Aún cuando el contenido de la interacción claramente girara en torno a la acción profesional que se estaba desarrollando, ese intercambio ¿daba cuenta de la intención de transmitir, comunicar, enseñar un saber / conocimiento? ¿daba idea más bien de la intención de promover competencias situadas? ¿representaba en cambio la "puesta en discurso" de

¹¹¹ Este planteo se aproxima al desarrollo sobre el espacio de la cultura que propone Mundo, D. (2003), en: *Crítica apasionada. Una lectura introductoria de la obra de Hannah Arendt*. Buenos Aires. Prometeo libros.

procesos de "puesta en representación" que acompañaban la acción profesional que conjuntamente se estaba realizando?

Se abren aquí una serie de interrogantes que a decir verdad no estamos en condiciones de responder taxativamente, pero que aún así nos llevan a pensar en la noción misma de formación que venimos manejando y que quisiéramos retomar para situarla en la complejidad de eventos y sucesos que se articulan en las situaciones de formación en la práctica. Cabe en principio decir que si lo que caracteriza a las situaciones de formación en contraposición a las situaciones laborales de producción o servicio, es que en el primer caso estamos suponiendo la puesta en acto de un trabajo de transformación de sí (de las propias representaciones, de reflexión sobre lo realizado o por realizar y/o de reflexión de sí mismo como sujeto de la acción), y en el segundo caso suponemos un trabajo de transformación que se realiza para otros, la situación pareciera complicarse al pensar en las clases observadas porque allí, los límites entre ambos términos parecerían volverse más difusos y mucho menos evidentes.

Nos atrevemos a decir que cuando la acción profesional que es objeto de la práctica se realiza junto a otros que ofician de ayuda experta (en nuestro caso, los profesores y ayudantes, tanto como los pares más experimentados) y que comparten la responsabilidad sobre lo que se hace, los intercambios que entre ellos se generan expresan diálogos que evidencian la "puesta en discurso" del conjunto de representaciones que operan en el "proceso de conducción" de la acción profesional que se está realizando. Y creemos estar en condiciones de afirmar que en esta "puesta en discurso" compartida, se van movilizando componentes identitarios que sedimentan en la configuración del pensamiento práctico que acompaña tanto la acción profesional compartida, como la reflexión que ella misma provoca.

Es decir que aún cuando no existan tiempos y espacios especialmente diseñados para desarrollar procesos de meta cognición de las operaciones de pensamiento que allí acontecen, los intercambios que se mantienen en la acción profesional situada parecerían ser mediaciones privilegiadas del proceso de transformación de sí. En este sentido, no consideramos falso pensar que en el "hacer" uno se "forma", o en otros términos que el aprender-haciendo provoca tanto la movilización de recursos identitarios disponibles como la producción de nuevos componentes representacionales que intervienen en el proceso de reconfiguración de la experiencia de sí.

Los materiales de observación que disponemos son sugerentes en este sentido. En más de una ocasión, hacer un escrito, encuadrar jurídicamente un caso, analizar las pruebas, reconstruir el plexo de normas que fundamentan aquello que se esgrime o solicita en determinada acción legal, definir la estrategia judicial que mejor se ajusta a las posibilidades de cada causa, implica trabajar simultáneamente sobre la realidad, sobre el conjunto de representaciones y prácticas que configuran la acción y sobre sí

mismos como sujetos de la acción. Es decir, representan acciones que aún cuando estén siendo realizadas para "otros", revierten sobre el mismo sujeto de la formación provocando múltiples efectos de transformación de sí.

En esta perspectiva, las clases observadas no parecieran sugerir tanto la idea de alternancia en el sentido de "sucesión" de momentos en los que prima la lógica de la formación o la profesionalización, como la idea de "simultaneidad" de acciones y lógicas que operan reticuladamente en cada ocasión. Y si la coexistencia de lógicas es lo que efectivamente caracteriza al encuadre de formación que observamos, el ambiente de las "clases" da cuenta con propiedad de este rasgo y lo expresa en la multidimensionalidad, simultaneidad, impredecibilidad e inmediatez de sucesos que allí se suceden¹¹².

¿Qué decir entonces sobre el modo en que los profesores de cada comisión gestionan este ambiente de alta densidad y complejidad?, ¿qué podríamos plantear respecto a los criterios y supuestos que parecieran estar en la base de esta gestión?. Y en todo caso, ¿hasta qué punto las modalidades de gestión inferidas de los textos de campo, dan cuenta de diferencias que se traducen en condiciones de formación también diversas?

Llegamos así a un punto medular del planteo que queremos presentar. Nos arriesgamos a decir que en cierta medida las modalidades de gestión observadas en cada comisión expresan en realidad una solución de compromiso entre aquello que plantea el ambiente de las clases como requerimiento y aquello que pareciera emerger como "firma" o "libreto personal implícito"¹¹³ del profesor a cargo de cada comisión. Y nos atrevemos quizás a hacer un uso extensivo de esta noción como recurso heurístico para aludir no sólo a la relación con el saber que cada profesor manifiesta y actúa en la situación de formación en la que se ve envuelto, sino también al conjunto de concepciones de base y producciones imaginarias que parecieran motorizar su tarea.

En esta perspectiva, el análisis de ambos casos sugiere que cada profesor "maneja" o "gestiona" el ambiente de la clase, en base a supuestos que intervienen tanto en las funciones de fundación del dispositivo como en el despliegue de las funciones de puesta en representación y performance del mismo. Y si tuviéramos que puntear algunos de los supuestos que llegamos a inferir de aquello que el dispositivo de formación de cada

¹¹² Utilizamos aquí las categorías de Doyle, W. (1986) sobre el ambiente áulico y cuyo antecedente puede encontrarse en el clásico trabajo de Jackson, P. W. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.

¹¹³ El término "firma personal" o "libreto personal implícito" corresponde a Blanchard-Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Col. Formación de Formadores, Nro. 5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

comisión parecía revelar en su condición de analizador, diríamos que en estos supuestos se juegan:

- fantasmáticas nucleares del trabajo de formación, que van desde la figura del formador que "da forma", a la del formador que asiste al nacimiento de otro como "partero" o "alumbrador" y que, motorizan respectivamente deseos ligados al cumplimiento de una función paterna de "control", o deseos ligados al cumplimiento de una función materna de "gestación y crianza"¹¹⁴
- representaciones de la formación que oscilan entre la idea de formación como "deformación-reformación" y la idea de formación como "aventura" intelectual, social, emocional¹¹⁵
- concepciones sobre la formación, que se mueven entre modelos de formación centrados en las adquisiciones y modelos de formación centrados en el proceso y el análisis¹¹⁶
- concepciones sobre la formación en la práctica, que responden a enfoques de racionalidad técnica o enfoques de racionalidad práctica¹¹⁷

Quisiéramos señalar que, aún cuando el análisis de los casos nos haya llevado a destacar en cada comisión la preeminencia de alguna concepción sobre otra, o el peso prevaeciente de algunas fantasmáticas y representaciones nucleares de la formación, posiblemente estos énfasis tan marcados nos estén diciendo también algo del inevitable sesgo que acarrea el trabajo de interpretación. Asumiendo esta posibilidad nos arriesgamos a decir que la gestión de situaciones de formación en la práctica probablemente movilice algo de cada concepción, algo de cada producción imaginaria, en combinatorias inestables de supuestos y representaciones que posiblemente se terminan resolviendo en la contingencia propia de las situaciones emergentes.

¹¹⁴ Apoyamos este planteo en los aportes realizados por Enriquez, E. en: Breve galería de contramodelos (Mimeo) y por Mastache, A. (1993) en: Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Documentos de Trabajo Nro.2. Buenos Aires. IICE-UBA

¹¹⁵ Las nociones de formación como "deformación-reformación" y como "aventura intelectual emocional y social" fueron tomadas de Filloux, J. C. (1996) y de Souto, M. (1999), respectivamente.

¹¹⁶ Se considera aquí el planteo desarrollado por Ferry, G. (1990) en: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós.

¹¹⁷ Tomamos en este punto el aporte de Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós.

Los materiales de observación también nos llevan a pensar que la gestión de dispositivos de formación tan complejos como los que estamos analizando, coloca al profesor en la difícil situación de desplegar algo del orden del pensamiento programático y evaluativo, pero en las modulaciones propias de un pensamiento estratégico que va dando pistas sobre las decisiones que en cada situación se van tomando¹¹⁸. Queremos decir con esto que de hecho, resulta casi imposible pensar modalidades de gestión de la clase que operen sobre la base de un tipo puro de pensamiento. Optamos por pensar en cambio que la idiosincrasia misma de las situaciones de formación en la práctica y las características propias del ambiente de las clases, pone al formador en situación de "pensar" la gestión del dispositivo en una mixtura de operaciones que van regulando su intervención pedagógica en la inmediatez de los sucesos y eventos que están a su alcance, sobre un fondo de pensamiento estratégico que siempre está operando.

Entendemos también que en ocasiones, este mismo requerimiento - ligado al modo de operar en situación- puede entrar en tensión con los contenidos propios de la "firma" personal de cada formador. De ahí que, como decíamos anteriormente, las modalidades de gestión observadas en cada una de las comisiones expresan una solución de compromiso entre las demandas y requerimientos que plantean las situaciones de formación en la práctica, y aquello que pareciera dictaminar -en forma más o menos flexible- el "libreto personal implícito" de cada profesor.

Por cierto, el análisis del material de campo de ambas comisiones muestra diferencias significativas en las modalidades de gestión desplegadas por cada profesor, dejando entrever matices, contrastes y contrapuntos que dan idea del modo como cada uno maneja el ambiente de la clase en la singularidad propia de su firma personal. En última instancia, el dispositivo de formación desplegado en ambas comisiones, resulta ser la contracara de la misma moneda, en tanto expresa el arreglo de condiciones que quedan dispuestas en el campo de formación en base a las soluciones de compromiso a las que ha arribado cada profesor.

Ahora bien, si tuviéramos que plantear algo sobre estas diferencias, diríamos en principio que estos matices y contrapuntos parecieran localizarse en cinco aspectos nucleares del dispositivo:

- la posición que ocupa el profesor en tanto figura central de regulación del funcionamiento de la comisión (particularmente en lo referido al hecho de asumir esta posición en calidad de "conductor" que guía, orienta e indica el camino a seguir, o en calidad de "partenaire" que acompaña y asiste a demanda)

¹¹⁸ Las nociones de "pensamiento programático, evaluativo y estratégico" fueron tomadas del planteo realizado por Souto, M. (1993) en *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- las modalidades de acompañamiento que se emplean para garantizar apoyo y asistencia técnica a los estudiantes (particularmente en lo que hace al peso que en cada caso tiene la ayuda y asistencia entre pares, en relación con el lugar asignado a los ayudantes y por ende, el modo en que queda investido el espacio de consulta con el profesor)
- la forma en que se resuelven las pautas y criterios de organización de la actividad (nos referimos en este caso a la posibilidad de establecer normas o procedimientos estandarizados que se aplican a todas las ocasiones por igual, o por el contrario, al establecimiento de reglas de juego que se definen situacionalmente en base a criterios que no siempre son verbalizados como tales)
- el peso que tiene el control como clave de regulación del dispositivo, atendiendo tanto al control del servicio profesional que se presta, como al control del proceso de formación de los mismos estudiantes (aludimos aquí al énfasis dado a ambos aspectos de la función de control a partir de la instalación de circuitos de control múltiple, de controles continuos que a su vez atienden el detalle, o por el contrario, a la posibilidad de ejercer cierta vacancia de esta función en alguno de ambos aspectos)
- las modalidades de seguimiento que se implementan a fin de ajustar los procesos en desarrollo (particularmente en lo referido a la existencia de modalidades de seguimiento de la actividad orientados a que la acción de los estudiantes se "ajuste" a normas de actuación definidas por el profesor, o modalidades de seguimiento que tienden a contrarrestar las equivocaciones o efectos no previstos en base al análisis de la acción realizada por los estudiantes)
- los procedimientos y estrategias de evaluación de los estudiantes (en lo referido a la preeminencia que puedan adoptar formas escolarizadas de evaluación - tales como la prueba o el examen- o en su lugar, se apele a mecanismos informales de retroalimentación generados en el compromiso con la actividad)

A su vez, cabe pensar la posibilidad de que las diferencias encontradas en cada uno de los componentes recién mencionados, genere efectos de provocación en la cualidad de la envoltura psíquica que se despliega en el espacio transferencial de las clases. En esta línea de análisis, entendemos que la cualidad de este espacio queda afectada por los rasgos que en cada caso asume el dispositivo de formación (esto es, por el arreglo de condiciones que el dispositivo "dispone" y "deja en

disponibilidad"¹¹⁹). Por otro lado, conjeturamos la posibilidad de que la cualidad de este espacio transferencial condicione a su vez los movimientos que parecerían estar en la base del proceso de reconfiguración identitaria de los estudiantes. Lejos de plantear una relación lineal entre rasgos del dispositivo, cualidad del espacio transferencial y movimientos que se despliegan en el proceso de reconfiguración identitaria, creemos pertinente situar aquí un campo de problemas que merecerían ser explorados con mayor profundidad.

En relación a este punto, el material de campo disponible invita a pensar en movimientos que se despliegan bajo la forma de vaivenes y oscilaciones que hacen a las marchas y contramarchas, los avances y detenimientos, los momentos de búsqueda y espera, de este tiempo de pasaje y tránsito identitario. Y entre todos los movimientos posibles, algunos revisten particular importancia a la hora de pensar la relación entre condiciones del dispositivo, cualidad del espacio transferencial y resonancias identitarias. Entre ellos, consideramos importante mencionar a:

- el movimiento entre "autocontrol" y "autorregulación" de la actividad. Entendemos al "autocontrol" como la disposición a actuar conforme a pautas o criterios de actuación originalmente planteadas por apoyaturas del entorno que son internalizadas como principios reguladores del propio desempeño, y a la "autorregulación" como la disposición a orientar la propia actuación a una finalidad en base a recursos que se usan alternativamente según la índole misma de las circunstancias que se presenten¹²⁰. De este modo, mientras que la conducta auto controlada representa una respuesta de sujeción a una norma o regulación externa que ha sido internalizada, la conducta autorregulada pareciera expresar una respuesta de aproximación de la propia actuación hacia el fin propuesto por el mismo sujeto, desde estrategias de ajuste y puesta a punto de los recursos disponibles en el entorno. Parecería ser que en espacios transferenciales dominados por la vigilancia normalizadora y el disciplinamiento, el pasaje del autocontrol a la autorregulación resultaría ser más difícil o costoso, desde el punto de vista del sujeto que hace el tránsito.
- el movimiento entre "dependencia" y "autonomía" en el propio proceso formativo. En este caso, no aludimos a la "dependencia" como estructura grupal subyacente sino como aquello que emerge

¹¹⁹ La idea de dispositivo como arreglo de condiciones que "dispone" y "deja en disponibilidad" corresponde a Souto, M. (1999) en: Grupos y dispositivos de formación. Col. Formación de Formadores. Nro.10. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

¹²⁰ Utilizamos los términos de "autocontrol" y "autorregulación" en la acepción dada por Díaz, R. y otros (1993) Orígenes sociales de la autorregulación. En: Moll, L. (comp). Vygotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.

naturalmente bajo la forma de una dependencia funcional¹²¹ que resulta ser inevitable en los momentos en que los estudiantes necesitan acudir a la ayuda, orientación y guía de alguien que, en este mismo acto, queda investido de poder de referencia. Por otro lado, tampoco aludimos a la "autonomía" como un estado de absoluta independencia o libertad de criterios, sino como un proceso que se va conquistando progresivamente a medida que los soportes del entorno se van retirando y en esta circunstancia, los estudiantes comienzan a buscar las propias apoyaturas. Parecería ser entonces que en espacios transferenciales dominados por la presencia de juegos de "seducción no atemperada"¹²², la dependencia funcional propia de la situación en que se encuentran los estudiantes, podría convertirse en un punto de fijación del desarrollo identitario que dificulte la búsqueda de soportes propios.

- el movimiento entre "apego" y "desapego" hacia el marco intencional de significados en el que se apoya la capacidad anticipatoria y de respuesta de los estudiantes. Entendemos que el "apego" no sólo da idea de la posición inicial en que se encuentran los estudiantes respecto a los marcos de referencia conocidos, sino que también **representa el comportamiento al cual se acude como repliegue defensivo frente a las ansiedades que la misma experiencia del práctico genera.** Por otro lado, entendemos al "desapego" como algo que va mucho más allá del "abandono" automático de ideas, conocimientos, representaciones, intenciones, etc. Alude por el contrario a un "proceso transicional adaptativo"¹²³ que permite integrar lo nuevo a lo conocido. En la línea que venimos planteando, podríamos conjeturar que en espacios transferenciales dominados por el imaginario de la evaluación, o en otros términos, por la mirada de un otro que juzga y evalúa, parecería ser difícil desarrollar comportamientos exploratorios de tanteo y juego, que permitan desplegar el proceso adaptativo que acabamos de mencionar.

- el movimiento entre "incorporación" y "apropiación" de lo legado en una perspectiva de "continuidad-sumisión", o en una perspectiva de "discontinuidad-recreación" respectivamente. Entendemos que toda transmisión supone la posibilidad de dar al otro la oportunidad de hacer pasajes entre ambos polos de este movimiento. En nuestro

¹²¹ La "dependencia funcional" constituye en este sentido un fenómeno de orden diferente a la "dependencia afectiva". En: Souto, M.(1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

¹²² Tomamos la noción de "seducción narcisista no atemperada" en el planteo que realiza Blanchard-Laville, C. (1996) recuperando los aportes de Cifali, M. (1994).

¹²³ Nos apoyamos en este punto en el planteo realizado por Schlemenson, A.(1987) a propósito de los fenómenos de duelo que acompañan las situaciones de crisis. En: *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires. Paidós.

caso, pasajes que suponen aquello que los estudiantes hacen con lo que reciben a fin de hacerse un lugar, reconocerse en una filiación, sentirse parte de un submundo cultural, simbólico e imaginario que lo precede. Y si algo muestra con claridad la idea de pasaje, es justamente las idas y venidas que los estudiantes hacen entre la continuidad y la discontinuidad, entre la adhesión por sumisión y la adhesión por apropiación. Arriesgaríamos a decir en este sentido que en espacios transferenciales dominados por la figura de la transmisión como inculcación suele resultar más complicado este pasaje, o al menos bastante más conflictivo.

Por otro lado, y desde otro punto de vista, podríamos también conjeturar que la cualidad de este espacio transferencial no es ajena a la creación de condiciones particulares de sostén y andamiaje¹²⁴. Si definimos a esta función como la posibilidad de ir ofreciendo y retirando gradualmente la ayuda externa en función del dominio que los estudiantes van mostrando en la realización de las tareas profesionales que se les asignan, y admitimos la idea de una dinámica de progresión que no supone linealidad, sino que por el contrario pareciera avanzar en las idas y venidas de pasajes recursivos y oscilantes, resulta fácil imaginar que la cualidad de andamiaje de las ofertas de sostén y apoyo externo también sean móviles y maleables, es decir, aquello que efectivamente puede servir de apoyatura en determinado momento, podría dejar de serlo en cuanto el estudiante cambia de posición.

En este panorama, ¿qué decir acerca de la intervención pedagógica?. Si giramos por un momento la perspectiva de análisis para detenernos a pensar en las cuestiones que podrían emerger como claves de esta intervención, ¿qué nos sugieren los materiales de campo?.

Entre todas las pistas que parecieran darnos los registros de observación y entrevistas, quisiéramos mencionar sólo algunas condiciones que a nuestro modo de ver emergerían como puntos centrales de esta intervención. Cabe en este sentido considerar:

- la confianza en lo que los estudiantes son capaces de hacer cuando cuentan con los recursos y apoyaturas necesarias para enfrentar la tarea, entendiendo que en la confianza se vehiculiza una idea del otro, una apuesta que conlleva riesgo, pero que al mismo tiempo incita a la acción y al movimiento en el plano identitario
- la posibilidad de regular la proximidad-distancia de quienes ofician de ayuda experta, en un juego de presencia-ausencia que va haciendo

¹²⁴ Apoyamos este planteo en los aportes de la teoría de Vygotsky, L. respecto a la noción de zona de desarrollo próximo y función de andamiaje. En: Moll, L. (comp). Vygotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.

lugar a la iniciativa, el tanteo, la exploración, la vuelta sobre sí, de los mismos estudiantes.

- la capacidad de estar atento a la ocasión favorable, es decir a aquello que efectivamente puede llegar a provocar giros decisivos en el devenir identitario de los estudiantes, desde la posición de garantes que acompañan en aquello que aún no se sabe o conoce.

Hemos planteado hasta ahora algunas ideas que la investigación permitió construir sobre los efectos y dinámicas identitarias que entendemos se despliegan en el proceso de formación en la práctica. Avanzamos luego con algunas cuestiones que a nuestro modo de ver muestran puntos de inflexión en los dispositivos de formación desarrollados en ambas comisiones. Ahora bien, ¿qué derivaciones podríamos hacer de estos planteos si volvemos nuevamente a la pregunta por la identidad y la situamos en el marco de las condiciones que parecieran caracterizar la gestión de los dispositivos en ambas comisiones?

Decíamos al comenzar este capítulo que las narrativas elaboradas por los estudiantes dan cuenta de la preeminencia de dinámicas de promoción identitaria que se caracterizan por la posibilidad de desplegar un proceso de movilidad personal organizado en torno a una imagen de progresión en la propia biografía. Decíamos también que, más allá de los rasgos comunes que parecieran caracterizar al encuadre de formación empleado en ambas comisiones, las modalidades de gestión que cada profesor despliega para atender la complejidad del ambiente de las clases, en las posibilidades que brinda su propio libreto o firma personal, son claramente diferentes.

Admitamos por último que, las diferencias encontradas en la gestión del dispositivo plantean condiciones singulares de desarrollo del conjunto de movimientos y pasajes que parecieran estar en la base de los procesos de reconfiguración identitaria de los estudiantes en esta perspectiva de progresión de la propia biografía. ¿Qué cuestiones podríamos aventurar entonces respecto a las variantes que podrían encontrarse en este mismo recorrido?

Aún cuando en ambos casos el proceso de reconfiguración identitaria de los estudiantes se desarrolle según una dinámica de promoción de la experiencia de sí en una perspectiva de desarrollo y crecimiento personal, las condiciones en que este proceso tiene lugar parecerían trazar al menos dos variantes que resolvimos denominar: dinámicas de progresión identitaria en una perspectiva de "trayectoria" y dinámicas de progresión identitaria en una perspectiva de "camino".

Por cierto, las nociones de "trayectoria" y "camino" aluden a aspectos y perspectivas de la formación bien distintas, si por "trayectoria" entendemos al recorrido de un objeto o cosa propulsado desde una fuente

de energía externa, y por "camino" al recorrido que hace un sujeto al ritmo y tiempo propio del mismo caminante¹²⁵. La analogía sugerida por ambos términos, nos lleva a pensar algunas cuestiones que quisiéramos dejar planteadas como punteo provisorio de ideas, abierto a nuevas exploraciones y búsquedas.

En esta perspectiva, nos atrevemos a decir que:

En las dinámicas de progresión moduladas según una perspectiva de "trayectoria"

- pareciera emerger la idea de un recorrido centralmente modelizado desde el afuera, en el que se hace presente la búsqueda de uniformidad y homogeneización de respuestas frente a lo imprevisible y frente a aquello que se opone al curso de acciones y reacciones esperadas de antemano
- pareciera también surgir la idea de una experiencia jalonada centralmente por el conjunto de mediaciones que el dispositivo dispone en un orden que se tiende a controlar, a fin de evitar desvíos
- pareciera a su vez estar presente la idea de un proceso de socialización profesional que pivotea centralmente sobre procesos de socialización identificatoria¹²⁶ aunque por supuesto no se restringe a él
- pareciera emerger por último la idea de una transmisión que se resuelve en la mimesis, la copia, el doble que asemeja al modelo

Y en esta combinatoria de rasgos, resulta factible generar en los estudiantes la disposición a elaborar sus propios proyectos identitarios sobre la base de una relación de dependencia¹²⁷ con quienes ofician de modelos de referencia e identificación. En esta situación, el propio proyecto identitario daría cuenta de una filiación e inscripción identitaria adhesiva, que se sostiene en la renuncia o renegación del propio deseo, la saturación de componentes ideológicos y la idealización respecto a quienes ocupan el lugar de la

¹²⁵ La distinción entre las nociones de "trayectoria" y "camino" ha sido tomada de Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Col. Formación de Formadores. Nro. 13. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

¹²⁶ Realizamos este planteo siguiendo los aportes que propone Mendel, G. (1996) en: Sociopsicoanálisis y educación. Col. Formación de Formadores, Nro. 2. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

¹²⁷ Recuperamos aquí algunas ideas desarrolladas por Souto, M. (2000) respecto a los vínculos de dependencia. En: Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

autoridad. En la dependencia, la muerte del propio deseo significa, paradójicamente, la posibilidad de cobrar vida en el deseo del otro. Y desde allí, el propio proyecto identitario no puede más que quedar capturado en la lógica de la "sujeción" y el "amoldamiento" respecto a aquello que queda definido como "deber ser" desde el entorno.

A su vez, en las dinámicas de progresión moduladas según una perspectiva de "camino"

- pareciera emerger la idea de un recorrido que si bien ofrece puntos de apoyo externo, se termina modulando en el devenir mismo de los eventos y "hazañas" que cada estudiante es capaz de realizar en el propio camino de formación
- pareciera también surgir la idea de una experiencia que se va jalonando en la propia andanza, la aventura, aquello que sale al paso y se resuelve transitar en los propios ritmos, las propias interrupciones, las propias pausas. No es posible pensar aquí en caminos que signifiquen un desvío respecto a algo establecido como modélico, simplemente porque no existen hojas de ruta que anticipen el recorrido.
- pareciera a la vez estar presente la idea de una socialización profesional que aún cuando no reniega del papel que cumple la socialización identificatoria, se apoya también en el efecto de socialización que acarrea la relación directa con el marco social de la profesión, sin intermediación directa de quienes ocupan el lugar de autoridad.
- Pareciera por último evocar la idea de una transmisión que no se resuelve en la repetición, sino en la posibilidad de hacer algo con lo que se ha recibido, desde una posición activa de reinterpretación y recreación de lo dado.

Y en esta combinatoria de rasgos, resultaría factible provocar en los estudiantes la disposición a elaborar sus propios proyectos identitarios sobre la base de procesos de diferenciación que habilitan la separación respecto a quienes ofician de modelos de referencia e identificación. Suponiendo que esto suceda, el propio proyecto identitario daría cuenta de una filiación e inscripción identitaria que se sostendría en la posibilidad de desplegar el propio deseo, una fidelidad con lo heredado que no se resuelve en la copia mimética sino en la posibilidad de reconocer aquello que se ha recibido y mantenerlo con vida en el registro de la propia firma. El propio deseo emergiendo y dando forma a proyectos identitarios que no se resuelven de una vez y para siempre, y que en el fondo expresa la conciencia aguda de la propia finitud. Desde allí, el proyecto identitario

emergería como posibilidad de imaginarse y descubrirse a "si mismo" siendo "otro" a partir de elecciones y búsquedas identitarias que van entramando la propia biografía.

Por cierto que estas conjeturas van mas allá de lo que la investigación permitió explorar, mostrándose en realidad como derivaciones posibles del pensamiento que llegamos a construir en el tiempo de esta investigación. Derivaciones que merecerían en verdad ser trabajadas desde otras miradas, otros pensamientos, otras palabras. Derivaciones sobre las que seguramente sería bueno volver a escribir, si en la escritura encontramos el espacio que nos defiende de la soledad que experimentamos frente a aquello que nos sale al paso y que creemos vale la pena compartir con otros, para seguir pensando.

Si efectivamente la investigación nos ha permitido hallar algo, lo ha hecho en la soledad de esta escritura que hoy se ofrece a ser leída como testimonio de un recorrido que, como decíamos en la presentación inicial, no sólo habla del camino transitado en el recorrido de esta investigación sino también de las marcas de sus mismos caminantes...

" Escribir es defender la soledad en que se está; es una acción que solo brota desde un aislamiento afectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente, por lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas.

(Y...) el escritor defiende su soledad, mostrando lo que en ella y únicamente en ella encuentra.... en rigor ... se le muestra a él aprovechando su soledad y ansia... Pero no es a él a quien se muestra propiamente, pues si el escritor conoce según escribe y escribe para comunicar a los demás el secreto hallado, a quien en verdad se muestra es a esta comunicación, comunidad espiritual del escritor con su público... Comunidad de escritor y público que, en contra de lo que primeramente se cree, no se forma después de que el público ha leído la obra publicada sino antes, en el acto mismo de escribir el escritor su obra..."

María Zambrano, Hacia un saber sobre el alma.

EPILOGO

"En el testimonio se revela lo más característico del ser humano: la experiencia y su representación, el vivir y el hablar. Pero ése hablar (...) pone en evidencia la imposibilidad de narrar todo lo vivido. Si hemos aprendido que en todo discurso siempre hay algo innombrable, el testimonio es un espacio adecuado para visualizar esta problemática. (...) hay siempre en el testimonio el trasfondo de algo incomunicable (...) el testimonio nos permite acceder al conflicto entre un decir posible y un imposible decir"

Vich, V. y Zavala, V., Oralidad y poder.

La idea de finalizar la tesis con un epílogo nace de un deseo, una intención, una voluntad. El deseo de hacer presente algo de lo vivido en el tiempo de esta investigación; la intención de instalar una pausa para pensar y pensar-me desde las diferentes posiciones que el oficio de investigador me invita a transitar, la voluntad de dar a leer una pregunta: aquella que me interroga acerca de las vicisitudes, los riesgos, las vacilaciones que se anudan en mi propia relación con el saber.

Probablemente, porque la relación con el saber abre siempre un espacio de intimidad con uno mismo quisiera dedicar estas páginas finales a compartir con otros, aquello que mi propio testimonio pueda contar en la inevitable tensión entre un "decir posible y un imposible decir". Y lo primero a decir es que el deseo de pensar la relación con el saber no es nueva para mí. Forma parte de esos enigmas tan queridos y no tan queridos de la propia infancia, que aún hoy en la vida adulta me siguen acompañando revelándose en el paso del tiempo como más difícil de descifrar, si por descifrar entendemos a un comprender hecho de conjeturas, de problemas, de signos de admiración y pregunta, de puntos suspensivos.

Y así como, la elaboración de la Memoria Final de la Especialización en Formación de Formadores fue para mí la ocasión de pensar el modo en que la carrera puso en juego mi relación con el saber, la escritura de este epílogo final representa la oportunidad de volver a insistir con la misma pregunta, la misma paradoja. ¿Cuánto hay en esta tesis de no sabido en lo conocido?, ¿hasta qué punto lo conocido y supuestamente sabido al iniciar la investigación operó como sostén o como barrera en el proceso de construcción de un nuevo conocimiento?

Quisiera empezar diciendo que el oficio de investigar es para mí un oficio de palabra y pensamiento. Y como dice Larrosa, J., la palabra y el

pensamiento no pueden controlarse nunca completamente, porque las palabras producen otras palabras y las ideas producen otras ideas, palabras e ideas que no pueden preverse de antemano. De allí que el trabajo de investigación siempre represento para mí un espacio potencial de producción de "saber para pensar y para actuar", un espacio que me deja expuesta a mis propias inhibiciones y mis propios momentos creadores, un espacio que hace lugar a la "relación de saber" que me habita en el cotidiano vivir.

Por otro lado, la investigación también es para mí una actividad convertida en oficio. Un oficio que convoca pasión y riesgo y cuyo punto de reparo, posiblemente sea la puesta a punto de un gesto al que solemos estar poco habituados.

" (el gesto de...) interrumpir lo que creemos saber sin habernos parado a pensar. O dicho de otro modo, de cuestionar lo que todo el mundo sabe, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo piensa, lo que podríamos llamar los automatismos del saber, los automatismos del decir, los automatismos del pensar. Y ese gesto de interrupción, de cuestionamiento, tiene más de desaprendizaje que de aprendizaje. De lo que se trata es de desautomatizar nuestra percepción de las cosas y de nosotros mismos..."¹²⁸

Autorizarme a este gesto, desautomatizar saberes y prácticas construidas en mi propio itinerario profesional, fue quizás el mayor de los desafíos que la investigación me planteó desde el inicio mismo del trabajo dado que tanto el campo de problemas que me propuse explorar como el escenario mismo de la investigación, constituían para mí un terreno explorado desde instancias previas de investigación y asesoramiento. Había mucho de sabido como punto de partida, demasiadas ideas, demasiadas palabras, demasiadas explicaciones, demasiados supuestos. Y todos ellos afectando el modo de vivir el espacio de investigación, que por momentos aparecía saturado de los propios "automatismos del saber, del pensar, del decir".

Interrumpir lo sabido, y transitar esta interrupción, resistir lo conocido y convocarlo al mismo tiempo, fue para mí el "plato fuerte" de esta experiencia de investigación que una vez más me enfrentó a:

- ... las preguntas, las dudas, las vacilaciones...
- ... el asombro, la sorpresa, los hallazgos...
- ... el vacío que se instala cuando nos quedamos sin palabras ...
- ... la caída de la ilusión de verdad...
- ... el repliegue de una voluntad que a veces insiste en controlar aquello que resulta extraño, ajeno, inabordable

¹²⁸ Larrosa, J. Sobre lectura, experiencia y formación. Pág. 333-334 En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Editorial leartes, Barcelona, 2003.

Y en este gesto, la investigación se fue construyendo como algo que fue mucho más allá de formular un problema, obtener información, recortar y pegar ideas propias y ajenas, leer apresuradamente lo que servía para argumentar una afirmación, sentarme a escribir y escribir muy deprisa para cumplir con un plazo que en todo momento operó como límite. En los pliegues de este recorrido que por cierto nada tuvo de lineal, la investigación fue "haciéndose" y "haciéndome", fue permitiendo pasajes y tránsitos personales, fue provocando atajos y cruces de ruta obligados. Y en el descarte de algunos supuestos iniciales que fueron sustituidos por otros, la resonancia íntima con las voces que me acompañaron en el campo, el distanciamiento y posibilidad de aproximación que brinda la teoría, fui construyendo puntos de vista personales sobre el problema de investigación, sabiendo que sólo se trataba de eso. De la posibilidad de construir una mirada cuyos "puntos ciegos" siguen allí, en los silencios e interrogantes que aún están presentes en el texto final de esta tesis.

A decir verdad, varios fueron los obstáculos que se hicieron presentes en este recorrido. Quizás, el más difícil de sortear haya sido la tendencia a habitar el espacio de investigación desde la posición de quien actúa y piensa como sujeto de apropiación y reconocimiento. Dice al respecto Larrosa, J. (2000)

"... El sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que desea o espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida..."¹²⁹

Y en esta tendencia, el hecho de encontrarme frente a atolladeros y callejones sin salida, en los que no podía dejar de decir más de lo mismo. La búsqueda inquieta hacia los libros de mi biblioteca, los apuntes de los seminarios, las notas de campo, procurando encontrar aquello que llenara este vacío de palabras e ideas. Una búsqueda que por momentos nada tenía que ver con la posibilidad de construir teoría desde los datos, de dialogar con la teoría, de hacer de la teoría una herramienta de pensamiento. Porque en la mixtura entre apropiación y reconocimiento sólo era posible encontrarme frente a una búsqueda que, en el fondo, me llevaba al encuentro conmigo misma, con las propias ideas, los propios pensamientos, las propias palabras.

¹²⁹ En Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas. Pág. 178

Venían a mi las imágenes y voces del terreno. A decir verdad, las imágenes y voces de esos estudiantes que había observado y entrevistado. La sensación de perplejidad, el vértigo frente a la decisión de "tirarse a la piletta sabiendo que no se sabe nadar", como ellos decían. La imagen de "salto al vacío" de los estudiantes, convertida en mi propio "salto al vacío", el deseo de exponerme y dejarme afectar por lo que el mismo trabajo de investigación y escritura me iba produciendo, con todo lo que esto significa en términos de incertidumbre y riesgo.

De ahí que hacer esta investigación no fue, en verdad, "estar" en el medio de algo que había que terminar, sino el resultado de una decisión más radical, la de cerrar una etapa de mi propio recorrido, la de abrir nuevos interrogantes, la de perder pie en puntos de referencia conocidos para salir a buscar perspectivas que me resultaban en principio ajenas pero que justamente por ello, aportaron nuevas miradas.

Una segunda dificultad se hizo también presente cada vez que, casi sin darme cuenta, quedé capturada en la producción de pensamientos y palabras organizados en torno a una lógica explicativa y/o una lógica de evaluación de los textos de campo, que me alejaban de la posibilidad de desarrollar un discurso de inteligibilidad sobre aquello que los docentes y estudiantes ofrecieron contarme. Al decir de Ardoino, J. (2005)

"... evaluar consiste en juzgar desde un punto de vista... en estimar o apreciar un estado, un objeto, una acción... (el) control como el conjunto de procedimientos tendientes a establecer la conformidad a una norma, a un modelo y los fenómenos se comparan a través de esto, es decir, a través de la conformidad, la medida de los desfases... el control es unívoco ... es monoreferencial, sólo puede hacerse en el interior de un único sistema referencial a la vez, es decir, este referencial es su norma, con la que puede haber, o no, conformidad"¹³⁰

Y aún en las posibilidades que me daba lo aprendido en mi propio oficio en el campo institucional, no fue sencillo evitar que por momentos la referencia a teorías, pensamientos e ideas propias y ajenas, se deslizara y quedara al servicio de juzgar aquello que, desde una posición ajena al campo, podrían considerarse "buenas" o "malas" prácticas de acompañamiento, "buenas" o "malas" condiciones de formación, etc.

Apoyándome en las palabras de Filloux, J. C. (1996) podría decir que la investigación es un trabajo de creación que bien sabe de la inquietud que

¹³⁰ En: Ardoino, J (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores. N° 13. Buenos Aires, Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras. Pág. 123-124

provoca ir al encuentro de los propios hábitos del saber, del decir y del pensar, para construir un conocimiento que por momentos se vuelve contra un conocimiento anterior. Y en esta perspectiva, los deslizamientos y fugas hacia un discurso de evaluación o control, daban cuenta de modalidades de operar con los datos que indicaban cierto uso ritualizado de la teoría. Y como suele suceder, los rituales protegen de aquellos "islotos de angustia" que acompañan a todo proceso de creación de saber, pero al mismo tiempo cercenan la posibilidad de interrogar su sentido.

Las dificultades estuvieron allí pero no ocuparon toda la escena. Frente a ellas, siempre apareció una intención, un deseo: el de avanzar en la comprensión de los encuadres y dispositivos de formación observados y llegar a entender algo de las resonancias o efectos identitarios que parecían provocar en los estudiantes. Ahora bien, ¿cómo hacer para que los obstáculos recién mencionados no concluyeran en una comprensión aporética de aquello que al día de hoy me sigue interrogando? ¿cómo lograr que la propia relación con el saber se deje atravesar por la tensión siempre presente entre implicación y distanciamiento?

Quisiera simplemente cerrar este epílogo cediendo la palabra a algunas figuras que me acompañaron a lo largo de la investigación y que al momento de finalizar esta tesis, constituyen una invitación a seguir pensando los fundamentos de mi propia práctica. Figuras que si bien estuvieron presentes en todo momento -como punto de partida o de llegada- adquirieron mayor énfasis, mayor protagonismo, en las diferentes etapas o momentos que fui transitando en la investigación.

Y para ello, voy a dejar hablar a algunos textos que en realidad fueron elaborados para otra ocasión y propósito¹³¹. De la mano de ellos quisiera decir que la investigación significó para mi:

Entrar al campo desde la posición del baqueano... desde el lugar de conocedor de un terreno por haberlo ya transitado...

" Empleo este antiguo término baqueano, de incierto origen, que alude al hombre de baquía, como conocedor práctico del terreno y del oficio, pero que resalta un sentido más culto: el de "resto de deuda". Se refiere al contingente que habiendo naufragado no pudo embarcar en otro navío repleto. El tiempo de espera de este resto - con el que se queda en deuda de rescate- hacía de ellos, obligados baqueanos del territorio en el que debían sobrevivir durante la espera - una

¹³¹ Incorporo en este punto fragmentos de textos elaborados conjuntamente con la Lic. Liliana Calderón como material de trabajo del Trayecto de Cooperación Técnica con equipos de gestión provincial (Región Cuyo, 2006). Area de Desarrollo Profesional Docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

experiencia que solía ser un oficio: el de baqueano de desconocido por explorar..." (Fernando Ulloa, *Novela Clínica psicoanalítica*)

Y advertir de inmediato la necesidad de situarme en la posición de extranjero...

"En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes... ahora, mirando con ojos nuevos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. Quizás le parezca arbitrario, incoherente, deficiente. Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y ordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar..." (Jorge Larrosa, *Déjame que te cuente*)

" El viajero, es ante todo un extranjero, un intruso, un marginal... se aleja de su mundo propio e ingresa en un territorio ajeno; su condición limitante se expresa en las costumbres de diversos pueblos. Van Gennep considera que "la llegada de un gran número de extranjeros tiene como contraofensiva actos de refuerzo de la cohesión social local. Los habitantes huyen de las aldeas y se refugian en lugares bien defendidos como colinas o bosques; o bien, cierran las puertas, se arman, dan el toque a la reunión; o bien el jefe va solo o con sus guerreros al encuentro de los extranjeros, en su carácter de representante de una sociedad y de persona más inmunizada que la gente común contra el contacto con los extranjeros". Por otro lado, la aproximación se lleva a cabo de acuerdo con procedimientos estrictos: los extranjeros no pueden entrar inmediatamente en la tribu ya que deben demostrar, desde lejos sus intenciones. De forma gradual, las relaciones se estrechan y después de un período ellos pueden transitar normalmente en el círculo de la vida indígena...El viajero es un forastero y lleva consigo un potencial de amenaza. Por ello, es necesario contener una posible contaminación de la aldea y los ritos mágicos religiosos tienen una función de antídoto que preserva el orden local contra las incertidumbres de lo desconocido" (Renato Ortiz, *Otro territorio*)

Volver sobre las notas, las grabaciones, los textos de campo, los libros de mi biblioteca, disponiéndome a "leer" una y otra vez lo que las palabras de "otros" me decían, desde el silencio o la enunciación... Leer para entender, pero también leer para imaginar, e ilusionar ese mundo poblado de referencias para mi desconocidas...

"Tres elementos podrían ser significativos para una imagen de la experiencia de la lectura. En primer lugar, la relación entre lo presente en un texto y lo ausente, entre lo dicho y lo no dicho, entre lo escrito y un más allá de la escritura. La lectura se situaría justamente en el modo como lo presente señala lo ausente, lo dicho apunta hacia lo no dicho, y el sentido se sitúa más allá de lo escrito. En segundo lugar, una inversión de la relación entre el lector y el texto: no es el lector el que le da razón al texto, el que lo interroga, lo interpreta y lo comprende, el que ilumina el texto o el que se apropia de él, sino que es el texto el que se da a leer al lector, lo interroga y lo coloca bajo su influjo... la lectura sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida, en tanto que lo llama a un ir más allá de sí mismo, a devenir otro". (Jorge Larrosa, Pedagogía Profana)

"...No leemos solamente para dominar la información y el lenguaje no puede reducirse a un instrumento, a una herramienta de comunicación ... Muchas mujeres y algunos hombres... leen por el gusto de descubrir... Para salir del tiempo, del espacio cotidiano y entrar en un mundo más amplio; para abrirse a lo desconocido, transportarse a universos extranjeros, deslizarse en la experiencia de otro u otra, acercarse al otro que vive en uno mismo, domesticarlo, perderle el miedo.... para conocer las soluciones que otros han dado al problema de estar de paso por la tierra. Para habitar el mundo poéticamente... Esa lectura no es un distractor que desviaría de los verdaderos combates. Los psicoanalistas nos enseñan que para poder tratar la realidad que nos circunda, el mundo real, debemos empezar por ser capaces de imaginarla. Lo imaginario pone en movimiento, lleva a otro lugar... se construye sin escatimar cosas múltiples, imperceptibles, sensaciones, emociones, rostros amados u odiados, paisajes extranjeros o conocidos, historias de familia, juegos, escenas vistas en la televisión, en la calle, frases recogidas en la escuela, en los periódicos, en los libros, en el autobús. Pero todo esto no se sitúa en el mismo nivel.

La lectura sigue conservando así algunas ventajas singulares.... es precisamente el hecho de abrir las puertas al sueño, a lo imaginario, lo que le da ventajas sobre lo visual, tan presente en sus vidas. Y suele ocurrir que si tienen tanto apego a algunos libros sea por su extrañeza misma y no por su proximidad". (Michel Petit, El derecho a la metáfora)

Y al momento de sentarme a escribir, la inquietante y difícil tarea de traducir para "otros" lo visto y oído en el tiempo de la investigación... la imposibilidad de ser absolutamente fiel a las lenguas de partida, la escritura como práctica de conquista, de

apropiación, de producción de sentido... La experiencia de coautoría con quienes hicieron posible esta tesis...

"Traidor, faraute, trujamán, lengua, espía, delator, agente doble, voyeur, cómplice, traductor, son algunos de los fantasmas en que el discurso común ha conjurado a lo largo de la historia el recelo ... que suscita en toda comunidad cultural la figura del traductor-intérprete. Al fin y al cabo, es quien tiene en sus manos el sentido, quien hace posible al otro el acceso a la significación. De ahí que esa leve, aunque sine qua non presencia de la verdad en el contrato del intrépido conquistador, cuya aspiración es adueñarse de gentes y territorios, sea ya un síntoma de lo que está en juego en toda traducción; sobre todo si tenemos en cuenta que que también la traducción es un acto de conquista, de apropiación de lo otro. Acto que, como Benjamin sabe bien, no excluye la violencia ni la arbitrariedad.

La traducción aparece paradójicamente como el lugar privilegiado de toda indagación sobre nuestros modos de significar, de otorgar sentido a nuestro ser de discurso. Así, de revisar el viejo ideal de «fidelidad» nos llevará, por diversos caminos, a descubrir la tautología que encierra; la paradoja en que coloca al propio traductor. Entre la necesidad de «transformar» el texto -¿no es lo que supone traducirlo?- y la obligación de mantenerlo idéntico -¿no es eso lo que significa «serle fiel»?- se sitúan multitud de preguntas que son siempre las preguntas de un sujeto ante tal enigma del lenguaje, ante lo inabarcable del sentido..." (Amalia Rodríguez Monro, ¿Quién nos traduce?)

Por último, no quisiera dejar de decir que "retirar-me" a leer el texto final de la Tesis y escribir este epílogo me ayudó no sólo a poner distancia respecto a la propia producción, sino también a concretar una separación. Aquella que obliga al autor a desprenderse de la obra que hasta entonces sólo le pertenecía y que en este mismo acto de desprendimiento se instituye como comienzo de otra cosa. Un pensamiento que se autonomiza de aquel pensamiento que acompañó la escritura y que, de pronto, cobra vida propia en aquellos lectores anónimos, que tan presentes estuvieron frente a las hojas en blanco, los borradores que poco a poco tomaron forma de texto, las ideas que terminaron en el cesto, el diálogo con quienes me acompañaron en pensamiento y palabra a lo largo de todo el recorrido.

BIBLIOGRAFIA

ALIPPI, M. y otros. (1991). La dimensión política del residente. En: El espacio institucional II. Buenos Aires. Lugar Editorial.

ANDREOZZI, M. (1995). Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición de modelos. IICE-CONICET. Informe final. Beca de Iniciación y Perfeccionamiento. Dir: Prof. Lidia Fernández.

ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, Nro.9.

ANDREOZZI, M. (1998). Sobre Residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica del encuadre de formación. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII. Nro. 13.

ANDREOZZI, M. (2001). Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario: modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia. En: Revista Espacios, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Año VII, Nro.21.

ARDOINO, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Col. Formación de formadores, Nro.13. Buenos Aires. UBA, Novedades Educativas.

ARISTU, J.H. (1997). La dualidad entre la acción y la estructura: la organización didáctica del practicum. En: Apodaca P.(comp.). Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona. Leartes.

BARBIER, J.M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona, Paidós.

BARBIER, J.M. (1995). El diario de itinerancia. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año IV, nº7. Buenos Aires, UBA.

BARBIER, J.M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. En: L'analyse des pratiques professionnelles. Paris. Harmattan. Trad. Norma Fuentes (mimeo)

BARBIER, J.M., GALATANU, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris. PUF.

BARBIER, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Col. Formador de formadores. n.º.9. Buenos Aires. UBA-Novedades educativas.

BARBIER, J.M. y otros. (2000). *L'analyse de la singularite de l'action*. Seminare du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Paris, Presses Universitaires ce France

BARBIER, J.M. GALATANU, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris. PUF.

BARBIER, J.M. GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action: una mise en mot des compéterces?* Paris. Harmattan. Cap. 2: *Savoirs, capacites, compétences, organisation des champs conceptueles*. Trad. Sibila Núñez (mimeo)

BARBIER, J.M. *Pour une approche "ensembliere" de l'alternance*. Trad. Norma Loss. M meo (2006).

BAREMBLIT, G. (1988). *Saber, poder, quehacer y deseo*. Buenos Aires. Nueva Visión.

BARROS CONDE RÓDRIGUEZ, H. (1986). *El análisis institucional y la "profesionalización del Psicólogo*. Buenos Aires, UBA, Departamento de Publicaciones.

BAUDRIT, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Buenos Aires. Paidós Educador.

BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005) *Identidad*. Buenos Aires-Madrid. Losada.

BAUMAN, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Buenos Aires. Siglo XXI, (1º reimpr.)

BEILLEROT, J. (1996). *La formación de formadores*. Col. Formación de formadores, Nro.1. Buenos Aires. UBA, Novedades Educativas.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C, MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires-Barcelona. Paidós educador.

BERENSTEIN, I. (2001). *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*. Buenos Aires. Paidós.

BERENSTEIN, I. (2004). Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia. Buenos Aires. Paidós.

BERENSTEIN, I.; PUGET, J. (1997) Lo vincular. Buenos Aires. Paidós.

BERGER, P. y LUCKMAN, F. (1984). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.

BION, W.R. (1972). Experiencias en grupos. Buenos Aires. Paidós. 2º edición.

BION, W.R. (1977). Volviendo a pensar. Buenos Aires. Hormé-Paidós.

BION, W.R. (1997). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires-Barcelona. Psicología Profunda. (1ª. Reimpresión)

BLANCHARD LAVILLE, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

BOURDIEU, P.(1980). Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada. Mimeo. Trad. E, Tenti.

BOURDIEU, P. (1993). Cosas Dichas. Barcelona. Gedisa.

BRUNER, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza Editorial.

BRUNER, J. (1996). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje visor.

CASTORIADIS, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona. Tusquets.

CASTORIADIS - AULAGNIER, P. (1998). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Amorrortu Ed.

CERLETTI, A. (2003). La política del maestro ignorante. En: Cuadernos de Pedagogía. Año IV, Nov. 2003. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

CHAIKLIN, S y LAVE, J (comp.)(2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu.

CIFALI, M. (1994). Le lien éducatif. Cap. VIII. Séduction obligée. Paris. PUF

CORNU, L. (2002) Responsabilidad, Experiencia y Confianza. En: Frigerio, G. (comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires . Santillana.

CORNU, I (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G.; Diker, G. *La transmisión*. Buenos Aires Noveduc-Cem.

CORNU, L. (2004) Una ética de la oportunidad. En: Frigerio, G.; Diker, G. *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes*. Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires. Noveduc.

DEJOURS, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En: Dessors, D y otros. *Organización del trabajo y salud*. Buenos Aires. Ed. Lumen, Humanitas.

DERRIDA, J.-ROUDINESCO, E. (2002). *Y mañana qué...* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

DESSORS, D. y GUIO-BAILLLY, M. (comp.) (1998) *Organización del trabajo y salud*. Buenos Aires. Ed. Lumen, Humanitas.

DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En: Witrock, M. *Handbook of research on teaching*. New York. Macmillan.

ELKAIM, M.(Comp.) (1988). *Formaciones y prácticas en terapia familiar*. Buenos Aires. Nueva Visión.

ENRIQUEZ, E. (1989) El trabajo de muerte en las instituciones. En: Kaës, R. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires-Barcelona-México. Paidós.

ENRIQUEZ, E. Breve galería de contramodelos. Mimeo.

ETZIONI, A. (1965). *Organizaciones modernas*. México. Uthea.

FERNÁNDEZ, L. (1975). *Encuadres y supuestos de la tarea docente*. Buenos Aires. FFyL.UBA

FERNANDEZ L. (1986). La situación de formación y sus condiciones. Relato presentado en la 1 Reunión de Facultades y Departamentos de Ciencias de la educación, Bogotá,1986.

FERNANDEZ L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.

FERNANDEZ MOUJAN, O . (1979). *La identidad y lo mítico*. Buenos Aires. Kargenian.

FERRY, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós.

FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. Col. Formación de Formadores, Nro.6. Buenos Aires. UBA-Novedades educativas.

FILLOUX, J.C. (1996). Intersubjetividad y formación. Col. Formación de Formadores. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

FILLOUX, J.C.(2000). Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión

FOLLARI, R. (1994) La práctica en la formación profesional. Buenos Aires, Humanitas

FOUCAULT, M. (1976). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI.

FRIED SCHNITMAN, D. (comp) (1994). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

GOFFMAN, E. (1970). Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires. Amorrortu.

GOFFMAN, E. (1971). La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires. Amorrortu.

GONZÁLEZ LUIS, K. (2003). Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas. Buenos Aires. Miño y Dávila.

GRECO, B. (2006). Acerca de identidades y situaciones. Buenos Aires. Mimeo

HASSOUN, H. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires. Ed. La Flor.

KAËS, R. (1977). El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Barcelona. Granica

KAËS, R. y otros. (1979). Crisis, ruptura y superación. Buenos Aires. Cinco.

KAËS, R. (1991). Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación. En: Pugèt, J. Violencia de Estado y Psicoanálisis. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

KAËS, R. y otros. (1996). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Buenos Aires. Amorrortu.

- LARROSA, J. (1995). Escuela, poder y subjetividad. Madrid. Ed. La piqueta.
- LARROSA, J. y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Leartes.
- LARROSA, J. (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- LARROSA, J. (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona. Ed. Leartes
- LARROSA, J. (2003). Leer es como traducir. En: Kory González Luis (comp). Hilos y Laberintos. Irrupciones pedagógicas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- LAVE, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona. Paidós.
- LINARES, J. L.(1996). Identidad y narrativa. Buenos Aires. Paidós.
- LOPEZ, M.(1999). Formación profesional y sociedad de fin de siglo. En: Fernández, A. M. (comp.).Instituciones estalladas. Buenos Aires. Eudeba.
- LUCKMAN, T. (1996). Teoría de la acción social. Barcelona. Paidós.
- LUSKEVICH, C. (1997). Pasantías laborales. Gestión e implementación. Buenos Aires. Bonum
- MARC, E. Y PICARD, D. (1992). La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Buenos Aires. Paidós.
- MASTACHE, A. (1993). Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Documentos de Trabajo n°2. Buenos Aires. IICE-UBA.
- MEIRIEU, PH. (1998). Frankenstein educador. Barcelona. Leartes.
- MELICH, J.C. (1998). Antropología simbólica y acción educativa. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós.
- MELICH, J. C. (2002) Finitud y contingencia . En: González Luis, K. Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MELICH,J.C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En: Educar 31, 2003.
- MENDEL, G. (1993). La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis. Buenos Aires. Paidós.
- MENDEL, G. (1996) Sociopsicoanálisis y educación. Buenos Aires. UBA- Novedades Educativas.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D.(1992). Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Barcelona. Paidós.

MINGORANCE, P. (1998). Desarrollo profesional y practicum en la Universidad. II Jornadas. Universidad del país Vasco, Bilbao

MOLINIERE, P.(1998) Condiciones subjetivas y sociales del Ingenio en el trabajo. En: Dessors, D.; Gulo-Bailly, M. Organización del trabajo y salud. Buenos Aires. Ed. Lumen- Humanitas.

MOLL, L. (comp..) (1993). Vygotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.

MUNDO, D. (2003). Crítica apasionada. Una lectura introductoria de la obra de Hannah Arendt. Buenos Aires. Prometeo libros.

NICASTRO, S.; ANDREOZZI,M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Paidós.

RANCIERE, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona. Leartes.

REMEDI, E. La institución: un entrecruzamiento de textos. DIE-CINVESTAV-MEXICO, mimeo

RICOEUR, P. (1996). El sí mismo como otro. Madrid. Siglo XXI.

ROGERS, C. (1997). Grupos de encuentro. Buenos Aires. Amorrortu. 9a. reimpresión.

SCHLEMENSON, A. (1987) Análisis organizacional y empresa unipersonal. Buenos Aires. Paidós.

SCHÖN, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós.

SCHÖN, D.A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

SCHULTZ, A. (1974) El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu.

SCHULTZ, A. (1993).La construcción significativa del mundo social. Barcelona. Paidós

SOUTO, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.

SOUTO, M., BARBIER, J.M. y otros.(1999). Grupos y dispositivos de formación. Col. Formación de Formadores. Nro. 10. Buenos Aires. UBA- Novedades Educativas.

SOUTO, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires Paidós.

SOUTO, M. (2006). El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico-instrumental. Su utilización en el establecimiento de tipos de formación para el trabajo. 8º Biennale de l'education et de la formation. Lyon, F 1.

TRILLA, J.(1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona. Laertes.

VIRNO, P. (2003). Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Buenos Aires. Colihue.

WINNICOTT, D.W. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires. Granica.

ZAMBRANO, M (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid. Alianza Literaria.

BILBIOGRAFIA SOBRE INVESTIGACION

ARFUCH, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

ARNAUS, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En: Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Leartes.

BOLIVAR BOTÍA, A. (2002). "De nobis ipsis silemus". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.4, N° 1, 2002

CONNELLY, F.; CLANDINI, J (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En: Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Leartes.

ESCOLAR, C. (comp.) (2000). Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. Buenos Aires. Eudeba.

GUBER, R. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma.

VICENTINI DE SAMPAIO, Sh. (2005) Sobre identidad, escritura e investigación. En: Skliar, C.; Frigerio, G. (comp.). Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires. Del estante Editorial.

VICH, V. ZAVALA, V. Oralidad y poder. Herramientas metodológicas. Grupo editorial Norma.

ANEXO 1

Recorridos previos de investigación, formación y asesoramiento

El interés por el estudio de los encuadres y dispositivos de formación en la práctica constituye en realidad un punto de partida pero también de llegada del camino recorrido desde el año 1988 en instancias de investigación, asesoramiento y formación. En un intento por reconstruir algunos "hitos" que fueron marcando mi preocupación por avanzar en esta línea de investigación reconozco tres fuentes de experiencia que configuraron el punto de partida de esta Tesis de Maestría.

Desde mi práctica de investigación.

La primera aproximación al estudio de los procesos de socialización que se desarrollan durante la formación de grado, fue en el año 1988, momento en el cual tuve oportunidad de hacer un trabajo de diagnóstico institucional en la Escuela de Enfermería de la UBA como práctica de formación no rentada. El material obtenido en dicha ocasión, me permitió advertir con claridad que las experiencias de práctica hospitalaria (instrumentadas desde el inicio mismo de la carrera) constituían una instancia privilegiada de socialización profesional. Ellas se presentaban como espacios de formación que dejaban al descubierto un alto grado de desacuerdo entre el "modelo profesional" institucionalizado en el campo de la práctica y el "modelo profesional" transmitido desde la propuesta formativa de la Escuela.

A raíz de este desacuerdo -en cierto modo inevitable- los estudiantes enfrentaban la necesidad de iniciar un proceso de negociación de significados que en ocasiones representaba el abandono de concepciones y creencias transmitidas desde la Escuela. La distancia y antagonismo entre los modelos de actuación observados en el campo de la práctica y el modelo al que tendía la formación de la Escuela generaba, en los estudiantes que realizaban sus prácticas clínicas, una situación de vacío identificadorio y de ausencia de puntos firmes de apoyo de la propia identidad como futuro profesional. En esta situación, era frecuente encontrarlos subsumidos en situaciones de angustia e indefensión frente a demandas de los pacientes y del contexto hospitalario. La sensación de "falta de certezas" y de "pérdida de sentido" de muchos de los aprendizajes estimulados desde la formación académica, vulnerabilizaban el vínculo con la actividad profesional y con la misma institución formadora, generándose condiciones que alentaban el abandono total o parcial de la carrera elegida.

Años más tarde, estas primeras ideas fueron confirmadas y reformuladas a partir del material de campo obtenido en la investigación realizada con Becas de Iniciación y Perfeccionamiento del CONICET, en la Carrera de Terapia Ocupacional del Ministerio de Salud y Acción Social¹³². En aquel entonces, el seguimiento realizado a los estudiantes que iniciaban el ciclo clínico de la carrera en el año 1993, aportó suficiente información sobre la impronta que dejaban las experiencias de práctica profesional en el proceso de construcción de la identidad profesional.

Más allá de las diferencias registradas en los recorridos personales de cada estudiante, la experiencia de práctica clínica constituía para todos ellos una instancia de socialización que, de un modo u otro, signaba el rumbo de futuras filiaciones y adscripciones de identidad. Ubicado en este caso en el tercer año de la carrera, el ciclo clínico abría las puertas al contacto directo con la realidad del trabajo profesional, posibilitaba el intercambio con figuras que representaban corrientes de pensamiento divergentes dentro del campo, permitía el reconocimiento de zonas de acuerdo y desacuerdo entre el modelo profesional legitimado por la Escuela desde su etapa fundacional y los modelos de actuación que iban sedimentándose en el campo de la práctica a partir del desarrollo de experiencias de trabajo que, en algunas oportunidades, significaban el quiebre de algunos rasgos de identidad instituidos como legítimos desde el origen de la profesión en nuestro medio.

El reconocimiento de estas diferencias obraba de múltiples maneras. Para algunos estudiantes, representaba la ocasión de apropiarse de la herencia transmitida por la Escuela a partir de una primera toma de distancia que acrecentaba el margen de autonomía para definir el rumbo de las propias adscripciones profesionales. Para otros, significaba en cambio una situación de adhesión acrítica que ponía un tope al desarrollo del "sí mismo" profesional en un marco de creciente autonomía. Ya sea desde la adopción de posturas extremistas -podría decirse, casi militantes- respecto a la legitimidad o ilegitimidad del modelo profesional transmitido por la Escuela, ya sea desde la caída en una suerte de comportamiento oscilante que impedía consolidar identificaciones estables desde las cuales avanzar en el reconocimiento de sí mismo y de los otros, lo cierto era que la experiencia de práctica profesional dejaba en cada estudiante un conjunto de huellas que sólo podrían descifrarse en un tiempo aún por venir.

En síntesis, los datos mostraban que el pasaje por este tipo de experiencia formativa generaba de hecho múltiples e inestimables impactos en el proceso de construcción del "sí mismo" profesional. Asimismo, resultaba claro que entre las múltiples mediaciones con las que el estudiante entraba en contacto, la identificación con quienes ocupaban el

¹³² "Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición de modelos". IICE-CONICET, años 1991-95. Becas de Iniciación y Perfeccionamiento. Dir. Prof. Lidia Fernández

lugar de formadores -en el caso, supervisores de prácticas- adquiría especial significado. La observación directa del modo como actuaba el profesional que asumía el rol de supervisor de prácticas, como así también la posibilidad de acceder a los criterios en los que basaba su actuación y al conocimiento del modo en que reflexionaba sobre sus propias creencias, teorías y afectos luego de una acción profesional realizada, constituía para muchos estudiantes una vía privilegiada de internalización de patrones de comportamiento y reflexión -en la acción y sobre la acción- que sentaban las bases del "sí mismo" profesional. En otras palabras, la identificación con el supervisor, la posibilidad de aproximarse a su "sentido práctico", constituía de hecho una experiencia de contacto racional y emocional desde la cual cada estudiante iba avanzando en la construcción de su propia identidad profesional.

Tal como surgía de diversos materiales de entrevista el supervisor de prácticas representaba la mediación por excelencia de procesos de transmisión intergeneracional que operaban como el zócalo desde el cual cada estudiante avanzaba en el proceso de individuación y construcción del "sí mismo" profesional. Sin embargo, algunos datos de la investigación de referencia permitían conjeturar que este proceso de individuación no era espontáneo. Requería de determinadas condiciones que lo facilitaran, lo favorecieran, lo promovieran.

Entre tales condiciones algunas hacían referencia a rasgos del contexto institucional en el que el formador desarrollaba su tarea (particularmente en lo referido al conjunto de normas que regulaban la experiencia de práctica profesional ofrecida a los estudiantes y a los sistemas de organización que operaban como sostén del trabajo a realizar en la instancia de práctica). Otras, tenían que ver con las formas de agrupamiento y las dinámicas grupales que el mismo dispositivo de acompañamiento promovía, entendiéndose que la grupalidad proveía de un espacio potencial de intercambio en el que la reciprocidad y complementariedad de puntos de vista permitían poner en juego prácticas cognitivas que favorecían el desarrollo de los procesos de "inteligibilidad" de la práctica. Por último, cabía considerar algunas condiciones referidas al "sello personal" o "firma personal"¹³³ que cada formador imprimía a su tarea, el modo en que en la situación de formación actualizaba aspectos de su relación con el saber, los contenidos transferenciales que se desplegaban en el vínculo entablado con el estudiante, el perfil de formador que encarnaba desde las concepciones y representaciones que informaban su práctica.

¹³³ Utilizo este término en el sentido planteado por Blanchard Laviñe, J. C. (1996) *Saber y relación pedagógica*. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novidades Educativas

El paso por la Carrera de Formación de Formadores

El recorrido transitado por la Carrera de Formación de Formadores durante los años 1997-1999 abrió en mí la posibilidad de advertir que todas estas condiciones (y seguramente otras no contempladas hasta el momento) se entretrejían en la definición y puesta en acto de encuadres y dispositivos de acompañamiento que planteaban posibilidades y limitaciones específicas al proceso seguido por los estudiantes durante la práctica.

Tal como lo señalé en la Memoria Final de la Carrera¹³⁴, la experiencia vivida en varios de los Seminarios cursados fue generando cierto desplazamiento en la línea de intereses que hasta el momento tenía. Poco a poco la expectativa de avanzar en el conocimiento y comprensión del proceso de socialización de los estudiantes fue dando paso a otra línea de interés que comenzaba a despertarse, una línea centralmente ligada al papel que desempeñaban los encuadres y dispositivos de formación en el acompañamiento de estudiantes. Algunos de los interrogantes planteados en dicha oportunidad fueron:

"...¿qué condiciones debería reunir un dispositivo de acompañamiento de estudiantes en proceso de práctica? ¿sería posible que la dinámica del proceso seguido en la práctica varíe de acuerdo al tipo de dispositivo de acompañamiento empleado? ¿cuáles serían los rasgos que diferencian a un dispositivo de entrenamiento de un dispositivo de formación? ¿qué tipo de fenómenos afectivos y emocionales se promoverían en uno u otro caso? ¿cuál sería la índole del "contrato pedagógico"? ¿se trataría de un contrato ligado a una demanda de enseñanza o involucraría en cambio el deseo de entrar en el camino de la formación?..."

A medida que avanzaba en la Carrera iban consolidándose en mí algunas intuiciones que al momento de iniciar la tesis seguían operando como puntos de partida de la investigación a desarrollar:

En principio, la experiencia me iba mostrando que las decisiones respecto al encuadre y los dispositivos de acompañamiento eran una cuestión clave de la propuesta de intervención de todo formador. De estas decisiones dependía, en cierta medida, la posibilidad de "resguardar" la naturaleza clínica de la experiencia promovida en regímenes de alternancia. Tenía la intuición que los movimientos que el estudiante iba haciendo en su "relación con el saber" durante el trayecto de la práctica dependía en gran medida de las oportunidades brindadas por el dispositivo de acompañamiento empleado. En el caso de los dispositivos de acompañamiento centrados en el entrenamiento técnico instrumental de habilidades y destrezas inherentes a la dimensión operatoria de la práctica,

¹³⁴ Andreozzi, M. Memoria Final Carrera de Especialización en Formación de Formadores. Buenos Aires. Noviembre del 2001.

cabía la posibilidad de pensar en un efecto de inhibición del pensamiento en aquellas cuestiones que estaban íntimamente ligadas a las dimensiones afectivas, representacionales y sociales que toda práctica moviliza¹³⁵.

Por otro lado, resultaba igualmente claro que la puesta en marcha de cualquier dispositivo de acompañamiento requería de una intermediación humana. Era el formador - en la singularidad de su propia biografía y personalidad- quien imprimía un sello personal al "espacio transferencial" que regulaba el espacio de las clases en el marco de las pautas y condiciones fijadas por el dispositivo técnico. Desde esta perspectiva, los dispositivos de acompañamiento sólo creaban un campo virtual de fenómenos y acontecimientos que no podían prescindir de la impronta que en ellos dejaba el "estilo personal" del formador. Al hablar de "estilo" hacía referencia al conjunto de rasgos que caracterizaban el modo particular de ejercer el rol de formador. En este sentido, la "firma" hablaba de una forma de realización individual, pero al mismo tiempo, una forma de realización conjunta. Cabía suponer que todo formador estaba investido de autoridad, poder y saber en virtud de la posición institucional que ocupaba. Era evidente también que cada formador elaboraba una definición singular de esta posición, creaba una versión propia de los modos de interacción que entablaba con nosotros como estudiantes y con el mismo objeto de conocimiento, ponía en acto su propia relación de saber, desarrollaba diversas estrategias en el marco de las reglas de encuadre convenidas, ponía en acto su propio "guión personal", imprimía su sello o "firma" a la situación, movilizaba efectos de "seducción", creaba determinado "espacio transferencial" en el grupo.¹³⁶

Registros de mi diario personal me llevaron a pensar que cuando estos rasgos del "estilo o sello" personal del formador resultaban ser "aceptables" para los sujetos en formación, se alcanzaba una definición común de la situación, una base de acuerdos (no siempre explícitos) que regulaban la relación y la tarea de formación en un clima de cierta estabilidad¹³⁷. Por el contrario, cuando esta definición resultaba por alguna razón inaceptable para el grupo, primaba más bien la tendencia a "clausurar" el espacio de la formación mediante un juego de proyecciones desidealizantes que trababan el desarrollo del pensar, en un clima de mutua calificación. Intuía entonces que el "estilo o sello" del formador constituía una condición personal que, independientemente del tipo de dispositivo de

¹³⁵ Barbier, J.M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Col. Formador de formadores. n°.9. Buenos Aires. UBA-Novedades educativas.

¹³⁶ Esta idea corresponde a las teorizaciones desarrolladas por Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Col. Formación de Formadores, Nro.5. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas.

¹³⁷ El término estabilidad no supone inmovilidad, ausencia de tensión sino por el contrario, posibilidad de alcanzar equilibraciones sucesivas que redundan en el avance personal y en el desarrollo de la grupalidad.

acompañamiento empleado, ejercía un papel significativo en el proceso de formación de los estudiantes.

En otras palabras, el interrogante surgido en aquella oportunidad fue ¿cuál es el peso del dispositivo en sí y cuál el del formador que tiene a su cargo el desarrollo e implementación de la propuesta? Pensar en la tensión que podía presentarse entre las condiciones requeridas por el dispositivo técnico y las condiciones personales del formador me llevó a reflexionar sobre la necesidad de avanzar en dos cuestiones que revestían para mí especial interés:

- el desarrollo de dispositivos de acompañamiento de los estudiantes en proceso de prácticas desde un encuadre clínico
- la generación de dispositivos de formación para quienes tienen a su cargo la implementación y puesta en acto de los dispositivos anteriores (docentes, coordinadores, tutores)

La experiencia profesional desde roles de asesoramiento pedagógico institucional

Otra de las fuentes de experiencia que sostuvo mi interés por avanzar en esta línea de investigación fue el trabajo realizado en instancias de supervisión y asesoría pedagógica. En ambos campos tuve oportunidad de observar que los encuadres y dispositivos de acompañamiento diseñados para tutorear la experiencia de los estudiantes en procesos de práctica, solían dejar por "fuera" del campo de la formación significados que, al no ser tramitados por vía de la elaboración y la reflexión, quedaban disponibles para la configuración de patrones de identidad fragmentados, vulnerables, estereotipados, encapsulados en comportamientos de rutina.

Por falta de conocimiento o por el mismo efecto de habituación en otros tipos de encuadres, los dispositivos de acompañamiento de la práctica parecían responder la tendencia a "modelizar" la experiencia del estudiante, utilizando modalidades de intervención que privilegiaban el desarrollo de aprendizajes ligados fundamentalmente a la dimensión técnico-operatoria del acto de trabajo "objeto" de la práctica. Cuando esto ocurría, el dispositivo de acompañamiento podía (en el mejor de los casos) promover competencias, habilidades y destrezas profesionales específicas ligadas a una suerte de "desagregación" del acto de trabajo, sin que esto significara de por sí el desarrollo de mayores niveles de autonomía en el campo de la práctica. Muy por el contrario, se planteaba el riesgo de que se terminaran generando fenómenos de degradación de lo técnico, cuando las "técnicas y procedimientos" comenzaban a operar como baluartes defensivos tendientes a controlar dimensiones afectivas no simbolizadas.

En esta perspectiva, partí del supuesto que la primacía de encuadres de intervención que privilegiaban el componente normativo-prescriptivo de la práctica por encima del componente clínico, dejaban como punto de bajo nivel de resolución, el procesamiento de significados que ejercían un efecto regulador del modo como cada estudiante iba definiendo su propio modo de ser como profesional.

ANEXO 2

ENCUADRES Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA PRACTICA PROFESIONAL: Una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes

Directora: Dra. Marta Souto
Maestranda: Lic. Marcela Andreozzi
Junio del 2003

RESUMEN:

Investigación cualitativa de carácter exploratorio, en la que se prioriza el desarrollo/descubrimiento de categorías teóricas e hipótesis de trabajo que permitan avanzar en el conocimiento y comprensión del papel que juegan los encuadres y dispositivos de formación empleados por formadores que tienen a su cargo el acompañamiento de estudiantes universitarios que transitan experiencias de práctica profesional durante el transcurso de la carrera. A fin de profundizar el conocimiento actualmente disponible sobre las características que adopta el trayecto de socialización en la práctica profesional, se procura centrar la mirada en aquellos aspectos/rasgos de los dispositivos de acompañamiento empleados por los formadores, que parecieran promover mayores oportunidades de avanzar en los procesos de individuación y construcción de la propia identidad profesional de los estudiantes. En este sentido, la indagación priorizará la consideración de dos cuestiones centrales: por un lado, la caracterización de los encuadres y dispositivos de acompañamiento utilizados durante el transcurso de la experiencia de práctica profesional, y por otro, las condiciones institucionales, grupales y personales que se ponen en juego en la definición y puesta en acto de tales dispositivos.

El diseño prevé el desarrollo de un estudio de casos en profundidad en el que se trabajará con profesionales que estén desempeñándose como formadores de práctica profesional. La secuencia de trabajo a desarrollar incluye el avance en etapas sucesivas de indagación a partir de entrevistas en profundidad con formadores de práctica y testeo provisional de hipótesis en instancias de observación de situaciones de práctica profesional y entrevistas con estudiantes, tomando como contexto de investigación una carrera universitaria que incluya un ciclo específico de práctica profesional como parte de su plan de estudios..

PALABRAS CLAVE:

Formación- práctica profesional- educación superior- dispositivos de formación – identidad profesional-

FOCALIZACIÓN DEL OBJETO: De la situación problemática al objeto de investigación.

El presente proyecto se inscribe en la línea de investigación que vengo desarrollando desde el año 1990 y cuyo tema central gira en torno al estudio de los procesos de socialización profesional que se desarrollan durante la etapa de formación académica, haciendo particular referencia al impacto que en los estudiantes tienen las experiencias de práctica profesional incluidas como parte de la formación inicial o de grado (prácticas de ensayo, pasantías, residencias, etc.).

El avance realizado hasta el momento en la línea de investigación citada junto a la información obtenida en la propia experiencia profesional desde instancias de asesoría pedagógica en el ámbito universitario me permiten concluir que, si bien muchas de las carreras universitarias han incorporado en los últimos años experiencias de formación en la práctica que, de un modo u otro, aproximan a los estudiantes al ejercicio de la profesión desde propuestas organizadas en torno a un régimen de alternancia, la preocupación por avanzar en el diseño de dispositivos de acompañamiento que garanticen un real aprovechamiento de tales experiencias es aún incipiente.

La experiencia de quienes desde diferentes roles se hallan involucrados en la coordinación y desarrollo de situaciones de formación en la práctica profesional en el ámbito universitario deja suficiente evidencia sobre la necesidad de revisar los dispositivos de acompañamiento empleados. Resulta cada vez más claro que la simple inclusión de experiencias de contacto entre el ámbito académico y el mundo del trabajo no garantiza en sí misma el logro de los propósitos e intencionalidades que habitualmente se atribuye a propuestas de este tipo. Los resultados obtenidos en la investigación que antecede a esta propuesta y el contacto profesional con formadores que tienen a su cargo la coordinación general de los ciclos de práctica y/o la supervisión directa de los alumnos que transitan este tipo de experiencias muestran en forma concurrente que el desarrollo de propuestas de formación organizadas en torno a un régimen de alternancia plantean al estudiante "fuentes de tensión" específicas que, de no recibir tratamiento especial, ponen en riesgo su mismo potencial formativo.

En algunas ocasiones, los aspectos a atender tocan decisiones ligadas a cuestiones estrictamente organizativas tales como la selección de asientos de práctica, la distribución de tareas y responsabilidades entre las personas que intervienen en la implementación de la experiencia (supervisores de práctica, referentes de las organizaciones laborales en

las que se desarrolla la práctica, coordinadores que operan como nexo entre la institución académica y las organizaciones laborales en las que el estudiante hace su experiencia), la organización de tiempos y espacios para el trabajo conjunto de estudiantes, supervisores y referentes institucionales, etc. En otras oportunidades, las cuestiones organizativas poseen un buen nivel de resolución y en su lugar aparecen otros aspectos que merecen ser revisados y que en sentido estricto aluden a decisiones de orden pedagógico- didáctico en las que se juegan y expresan concepciones y tradiciones de fuerte arraigo en las culturas de trabajo propias de los diferentes ámbitos académicos y profesionales¹³⁸.

En alguna medida, estas decisiones intervienen en la definición del formato de práctica que se adopta¹³⁹ y en el modo como se prevea la asistencia y acompañamiento de los estudiantes, en otros términos, los encuadres y dispositivos de formación efectivamente empleados por quienes asumen el papel de formadores. Este es el punto sobre el cual pretendo avanzar en el transcurso de la presente investigación.

La información obtenida en la exploración realizada a partir del análisis de los planes de estudios de las carreras de la UBA que incluyen instancias de formación "en" o "para" la práctica profesional muestra con claridad la heterogeneidad de situaciones existentes en este sentido. Más allá del reconocimiento explícito acerca del valor y sentido que adquieren este tipo de experiencias en la formación de grado universitario y de la tendencia observada en las reformas curriculares desarrolladas por diferentes unidades académicas en los últimos años, existe en la actualidad cierto vacío en la producción de investigaciones empíricas que permitan avanzar en el conocimiento de las características que adoptan estas propuestas formativas y de los resultados que efectivamente se alcanzan en vistas a garantizar mejores condiciones de empleabilidad en los futuros profesionales.

Por otro lado, mi propia experiencia de trabajo en diferentes ámbitos de actuación profesional me llevan a suponer que, en muchas ocasiones, los encuadres y dispositivos de acompañamiento empleados en el transcurso de este tipo de experiencias, suelen privilegiar el desarrollo de competencias y aprendizajes ligados fundamentalmente a la dimensión técnico-operatoria del acto de trabajo "objeto" de práctica. En

¹³⁸ Cabe en este punto considerar por ejemplo las tradiciones que se han ido sedimentando en el campo de las profesiones del área de la salud, las del área del diseño y la ingeniería, las del área del trabajo social, las ciencias exactas, etc.

¹³⁹ El análisis de los planes de estudios de las carreras de la UBA que cuentan con un ciclo específico de práctica profesional o con algún tipo de experiencia organizadas en torno a un régimen de alternancia (pasantías, residencias, prácticas de ensayo, etc.) muestra una situación de extrema heterogeneidad respecto a formatos posibles de prácticas profesionales..

correspondencia con éste énfasis, los dispositivos de acompañamiento empleados por los formadores de prácticas priorizan los abordajes prescriptivos de orientación normativa por encima de aquellos que procuran desarrollar "procesos de inteligibilidad"¹⁴⁰ que amplían las posibilidades de desarrollar niveles crecientes de autonomía e individuación en los estudiantes.

El supuesto de base del cual parto es que el margen de individuación o autonomía que cada estudiante pueda ir desarrollando en su propia trayectoria de formación - en este caso, en el tramo correspondiente a la experiencia de formación en la práctica- dejará una "huella" significativa en el proceso de construcción de su identidad profesional.

El planteo hasta aquí realizado permite definir a los encuadres y dispositivos de formación en la práctica como objeto de investigación a abordar, teniendo en cuenta dos aspectos que contribuyen a circunscribir el tipo de problemas a considerar:

- Por un lado, las características que adoptan los encuadres y dispositivos de formación en la práctica (sus rasgos centrales, los modelos de formación que los sustentan, la forma que adoptan en tanto arreglo de condiciones de tiempo, espacio y actividades ofrecidas a los estudiantes, las principales mediaciones que organizan el trabajo a realizar por formadores y estudiantes, las formas de agrupamiento que prevé, etc.)
- Por otro lado, las condiciones en que éstos encuadres y dispositivos de formación se desarrollan, en tanto ellas plantean posibilidades y limitaciones específicas al proceso que sigue el estudiante en la construcción de su propia identidad profesional. Se considerarán aquí cuestiones referidas a las condiciones institucionales, grupales y personales que se entrelazan en la definición y "puesta en acto" del encuadre y dispositivo de formación en cuestión.

PLANTEO DEL PROBLEMA

Los interrogantes que orientarán decisiones posteriores sobre la estrategia general y las técnicas de recolección y análisis de la información a utilizar son los siguientes:

¿qué características presentan los encuadres y dispositivos de formación empleados por el formador para acompañar a los estudiantes durante la experiencia de práctica profesional?

¹⁴⁰ Este es básicamente el planteo que propone Barbier, J-M (1999).

¿cuáles de estas características contribuyen a desarrollar niveles crecientes de individuación y autonomía en la construcción de la propia identidad profesional en los estudiantes?

¿bajo qué condiciones institucionales, grupales y personales los encuadres y dispositivos de formación empleados favorecen -o en sentido contrario dificultan- el desarrollo de niveles crecientes de individuación y autonomía en la construcción de la propia identidad profesional?

ANTECEDENTES TEORICOS SOBRE EL PROBLEMA

Se presenta a continuación una síntesis de los antecedentes encontrados en relación al problema de las prácticas profesionales de formación en la enseñanza universitaria, teniendo en cuenta dos fuentes principales de información:

- 1) Antecedentes de trabajos presentados en Jornadas o Congresos referidos al tema
- 2) Antecedentes derivados de trabajos de investigación

1) Antecedentes de trabajos presentados producidos en Jornadas, Congresos o eventos similares

Jornadas sobre Desarrollo profesional y practicas / practicum en la universidad. Diciembre de 1995, Instituto de Ciencias de la Educación/HEZI de la Universidad del País Vasco/EHU.

Publicación que contiene las ponencias y comunicaciones presentadas en las Jornadas cuyo propósito fue crear un foro de reflexión y debate sobre la naturaleza, el planeamiento y el desarrollo de las prácticas o practicum entre el profesorado de la Universidad del país Vasco. Entre las ponencias presentadas figuran:

- Marcelo García, C. Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la Universidad.

Se parte de la idea que el desarrollo profesional y las prácticas constituyen dos realidades que van unidas y que en su conjunto contribuyen a mejorar la inserción laboral de los estudiantes durante los primeros años del ejercicio profesional. En esta perspectiva, se señala el papel que tienen los practicum en un contexto laboral caracterizado por la incertidumbre, la inseguridad en el empleo, la urgencia y la impredecibilidad y se plantea al desarrollo profesional como un desafío que comienza ya en la misma Universidad. Luego de considerar algunas cuestiones referidas a la noción

de desarrollo profesional, se avanza en la caracterización de rasgos que hacen a la especificidad de los practicum. Entre ellos, se menciona:

- la existencia de diferentes concepciones respecto al sentido que adoptan (desde quienes asumen como supuesto que las prácticas son ocasión de aplicar conocimientos y habilidades aprendidos en la Universidad hasta quienes por el contrario consideran que en la práctica los estudiantes tienen oportunidad de desarrollar otros tipos de aprendizajes ligados a nuevas formas de hacer, comportarse, de enfrentarse a problemas, de comprender la práctica) y al mismo tiempo, la regularidad con que suelen circular ciertos mitos respecto a su valor formativo (el mito de que cualquier tipo de práctica es positiva y el mito de que cuanto mayor tiempo de práctica mejor es la aproximación que el estudiante tiene del mundo del trabajo profesional)

- las limitaciones que adolecen teniendo en cuenta cuestiones ligadas al grado de familiarización previa que los estudiantes tienen en el campo profesional en cuestión, la brecha existente entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo con el efecto de deslumbramiento que suele producir en los estudiantes el contacto directo con la realidad del trabajo profesional, la dificultad de garantizar que los centros de práctica que reciben a los estudiantes sean efectivamente "contextos de aprendizaje guiados". Desde este planteo, se señala que los practicum representan una ocasión para el desarrollo profesional en la medida que se garanticen condiciones: continuidad, interacción y reflexión. La continuidad alude a que la experiencia se organice teniendo en cuenta una secuencia que contemple la complejidad y riesgo inherente a las tareas a realizar y el proceso de adaptación y acomodación que requiere de los estudiantes contemplando el acompañamiento en el plano cognitivo, personal y moral. La integración se refiere a que el formato de práctica represente un esfuerzo de integración de los diferentes campos de conocimiento que conforman el plan de estudios en base a la posibilidad de enfrentar a los estudiantes con problemas profesionales que ponen en relación aprendizajes desagregados. En esta línea la propuesta gira en torno al desarrollo de un aprendizaje activo, un aprendizaje por indagación en torno a proyectos de trabajo profesionales. La reflexión representa otra de las condiciones requeridas para resguardar el impacto formativo de la práctica. La reflexión en la acción es lo que asegura el desarrollo de un aprendizaje significativo en la medida que posibilidad llegar a comprender los "modelos mentales" que guían la acción profesional en los contextos reales de actuación.

- Las cuestiones a tener en cuenta en el diseño curricular del practicum: el análisis de los posibles perfiles y tareas profesionales a desempeñar por los futuros profesionales, la anticipación de los diferentes escenarios profesionales en los que el profesional actúa incluyéndose aquí, desde la metáfora teatral, la descripción de los tipos de protagonistas, acciones, problemas, guiones, espectadores, la producción de materiales formativos que ayuden a simular tales escenarios y contextos.

- García Bengoa, J. L. Formación compartida Universidad-empresa.

Ponencia en la que se analiza el papel que cumple la universidad en la formación de los futuros profesionales de cara a su primer empleo en el ámbito empresarial y se presenta la experiencia desarrollada desde CONFEBASK desde los programas de formación compartida Universidad y Empresa y de intercambio entre profesionales del mundo empresarial y universitario en el marco del Foro de Encuentro Universidad y Empresa.

- Gordo Gil, I. Programa de prácticas en alternancia del Gobierno Vasco.

La ponencia incluye el planteo del marco normativo que regula el desarrollo del Programa de prácticas en alternancia dirigido a elevar las posibilidades de empleo de los jóvenes que finalizan sus estudios teniendo en cuenta la incertidumbre a la que se enfrentan los estudiantes próximos a acceder al mercado laboral. Se especifican cuestiones ligadas a los beneficiarios del programa (los alumnos que completan su formación a través de experiencias de alternancia, las mismas empresas donde éstas se desarrollan y los centros educativos que pueden acogerse al programa), al procedimiento administrativo a seguir y el otorgamiento de subvenciones a los centros educativos que tengan aprobado su proyecto. A modo de conclusiones, se señala que en realidad la participación de la Universidad en el Programa de prácticas en alternancia es poco significativo, en comparación con la formación profesional reglada posiblemente porque muchas Facultades y Escuelas universitarias han desarrollado sus propios sistemas de prácticas en función de sus especialidades académicas o del carácter obligatorio de las mismas (situación que las excluye de los beneficios del Decreto normativo).

- Pérez Boullosa, A. El practicum de orientación educativa en la Universidad de Valencia.

Ponencia que relata la experiencia desarrollada en la universidad de Valencia en la implementación de prácticas en Orientación educativa en el contexto de la Licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación. Se consideran aspectos tales como: la temporalización del practicum (duración y tiempos de dedicación que exigen), la gestión de las prácticas (convenios de cooperación educativa que se establecen, proceso de búsqueda y selección de centros), el equipo de prácticas (criterios para la conformación de equipos de estudiantes que realizan la práctica), secuencia del practicum (diseño del programa, implementación del practicum, desarrollo del practicum y evaluación del practicum) y papel de los tutores (el tutor de la universidad y el de la empresa). Como conclusiones finales, se menciona el hecho de que se trata de un modelo de prácticas integradas en la dinámica curricular de las materias, la continua revisión de la propuesta teniendo en cuenta la necesidad de irse ajustando a los cambios producidos en el campo

profesional y el papel que desempeñan los estudiantes y su contribución al trabajo que realizan los profesionales tutores del centro.

- De Lorenzo, E., Betolaza, E. Santo Tomás, A., Correyero, F. Prácticas en la diplomatura de Enfermería.

Ponencia en la que se relata la experiencia de practicum desarrollada en la Escuela Universitaria de Enfermería de Osakidetza. Se consideran aspectos tales como: los centros asistenciales que funcionan como espacios de práctica, las personas implicadas en el aprendizaje práctico del alumno (coordinador de prácticas, adjunto de docencia, profesor de referencia de la Escuela, tutor docente de cada unidad de práctica), la organización de las prácticas (secuencia de acciones que se desarrollan durante el transcurso de la experiencia) y la evaluación de las prácticas (participación de alumnos, tutores y profesores)

- Hernández Aristu, J. La supervisión como modelo didáctico en la formación del practicum en los nuevos planes de estudio.

Ponencia centrada en el análisis del papel que desempeña la supervisión como estrategia o modelo didáctico tendiente a acompañar la experiencia del practicum. Se hace una breve referencia histórica del surgimiento de este modelo en el campo del trabajo social y la medicina y se destaca que a partir de la década del 60 se introducen nuevos modelos de supervisión desde un enfoque que considera los aspectos psicosociales de la formación de la persona, incluyendo dimensiones individuales y contextuales. Partiendo de una aproximación sistémica interaccional, se analiza el papel de los practicum en tanto instancia de socialización que supone la asunción de un nuevo rol y construcción de la identidad profesional. Esta se manifiesta en la posibilidad de desarrollar un nuevo modo de ser, de pensar, de actuar y valorar. Desde este planteo, se propone el desarrollo de un modelo de supervisión que contempla tres fases principales: la preparación, el seguimiento y la evaluación.

- La fase de preparación para las prácticas cumple un doble propósito: por un lado generar una atmósfera de confianza necesaria para que los alumnos sientan disposición de aprender y por otro, establecer un contrato de colaboración en el que se acuerdan aspectos ligados al trabajo a realizar, las expectativas recíprocas, los compromisos que tanto el estudiante como el tutor asumen, el carácter de las supervisiones. También se incluye en esta etapa el trabajo sobre los miedos, fantasías y expectativas que los estudiantes tienen antes de iniciar la experiencia.

- La fase de seguimiento se caracteriza por ser una fase de reflexión sobre la práctica a partir del análisis de relatos producidos por los estudiantes sobre dificultades, problemas, cuestionamientos o inseguridades, conflictos. El análisis posterior de estos relatos considera cuestiones referidas a: el sistema organizacional-institucional, el sistema dinámico social, las

competencias instrumentales requeridas en el desarrollo de las tareas, los fenómenos intrapsíquicos que se ponen en juego al momento de reaccionar frente a situaciones, problemas, tareas, etc. y el análisis axiológico-normativo que está presente en todo el proceso de supervisión.

- La fase de cierre y finalización del contrato, pone el acento tanto en cuestiones referidas a la evaluación del proceso y los resultados como el acompañamiento dirigido a afrontar los afectos propios de la situación de despedida y separación de las personas implicadas en el proceso de formación.

- Pérez Boullosa, A. La evaluación de prácticas en empresa/practicum. Propuestas concretas.

Ponencia en la que se propone un modelo de evaluación de las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes universitarios en el ámbito real de trabajo profesional y que responden a un programa de formación previamente definido por la institución universitaria y la empresa que recibe a dichos estudiantes.

Se señalan una serie de criterios a tener en cuenta en la evaluación de los practicum universitarios y se propone un esquema que contiene la mención de ámbitos, tareas y referentes de evaluación a contemplar en las distintas fases de desarrollo del programa. Tomando como base la experiencia desarrollada desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia, se plantean cuestiones referidas a:

- la valoración del contexto en el que se desarrolla el practicum (evaluación de las necesidades de todos los implicados en el practicum y evaluación del análisis de necesidades)

- el análisis del diseño mismo del practicum teniendo en cuenta criterios de adecuación y suficiencia de los medios puestos en juego para alcanzar los objetivos. En este punto, se consideran aspectos ligados a los objetivos, los recursos utilizados y otros aspectos organizativos del diseño (cantidad y distribución de los estudiantes, momento y duración del tiempo de prácticas)

- la evaluación del proceso del practicum, incluyendo la consideración global del cumplimiento del programa de prácticas y las relaciones establecidas entre los diferentes componentes del mismo

- la evaluación del producto del practicum teniendo en cuenta los resultados o efectos desde criterios de efectividad, eficacia y eficiencia. Se incluye aquí la consideración de resultados alcanzados por los estudiantes como a los resultados obtenidos en la empresa.

II Jornadas sobre Desarrollo profesional y Practicum en la universidad. Enero, 1998 Instituto de Ciencias de la Educación/HEZI de la Universidad del País Vasco/EHU.

Publicación que contiene las ponencias y comunicaciones presentadas en las II Jornadas sobre Desarrollo Profesional y Practicum en la universidad. cuyo propósito fue crear un ámbito de intercambio de experiencias y reflexión sobre el sentido y modalidades de practicum implementadas en diferentes titulaciones. Entre las ponencias presentadas figuran:

- Mingorance, P. Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento.

Ponencia en la que se plantea a las prácticas profesionales como instancia de desarrollo profesional de los estudiantes universitarios. Se señala que éstas constituyen unidades complejas en la medida que articulan expectativas muy diversas que hacen difícil el seguimiento y la tutorización de la experiencia. Se mencionan diversos modelos de prácticas (modelo de yuxtaposición, de consonancia, de disonancia crítica y colaborativo) y se señalan los componentes que integran el plan de practicum (la idea o visión del proyecto, los recursos humanos y sus relaciones, la forma concreta en que se desarrollan las prácticas), cuestiones referidas a aspectos organizativos, las personas involucradas en el practicum (funciones del coordinador, el tutor, el mentor). Se analiza la función de asesoramiento, apoyo y facilitación de los tutores y mentores, planteando diferentes dimensiones a tener en cuenta en esta tarea: el apoyo instruccional (asistencia al principiante en conocimientos, destrezas y estrategias ligadas a las tareas profesionales que realiza), y el apoyo psicológico (vinculado al apoyo emocional para proteger el autoconcepto de sí mismo, el sentido de realización personal, la autoestima, etc.). A partir de este planteo, se mencionan diferentes modos de ejercer esta función: el modo directivo, el cooperativo y el colaborativo. Por último, se analizan diferentes estrategias que se hacen necesarias para realizar esta función de facilitación: estrategias de análisis de la práctica y estrategias colaborativas (el trabajo en equipo, el apoyo mutuo entre compañeros). Por último, se propone un modelo de seguimiento de los procesos de realización del practicum, identificando tareas y objetivos propios de; Fase Inicial-El programa, Fase de desarrollo, Fase final.

- Zabalza Berraza, M. A. Evaluación del practicum (diseño de la evaluación, puesta en práctica, valoración, problemas y limitaciones)

Ponencia en la que se plantea un modelo de evaluación del practicum teniendo en cuenta dos dimensiones: la evaluación del programa en su conjunto y la evaluación de los estudiantes. La primera de estas dimensiones, incluye aspectos tales como: el programa en sí mismo y la puesta en práctica del programa (el modo como se ha ido desarrollando cada una de las fases previstas en el mismo y algunas cuestiones referidas a dimensiones institucionales tales como: el compromiso e implicación de la institución, el sistema de articulación interinstitucional, el funcionamiento de

la tutorización de los estudiantes, los mecanismos de evaluación del programa en su conjunto). En cuanto a la dimensión referida a la evaluación de los alumnos, se señala la necesidad de definir acuerdos de base que sostengan la propuesta de evaluación, se plantean aspectos a tener en cuenta en esta evaluación y se exponen una serie de criterios que podrían incluirse en una propuesta de autoevaluación de la experiencia por parte de los estudiantes.

Symposium sobre el practicum de Pedagogía y Psicopedagogía. Angulo, J. S. (coord.) En: Actas del VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (1997).

Se presentan seis comunicaciones dirigidas a poner en común aspectos relativos a la organización, realización y evaluación del practicum en las titulaciones de pedagogía y psicopedagogía de las Universidades de Barcelona, Sevilla, Málaga, Salamanca, Complutense de Madrid y de Granada.

- Cabrera, F., Colleldemunt, E., Rajadell, N. Actuales planteamientos del practicum de pedagogía de una Universidad de Barcelona.

Comunicación en la que se relata la experiencia desarrollada en el practicum de la Carrera de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y se describen los componentes de planificación y gestión de la puesta en marcha de la experiencia. Se especifican las finalidades del practicum como asignatura obligatoria de la carrera, señalando la necesidad de tomar como punto de partida el análisis de las concepciones que se tienen respecto a la Pedagogía como profesión (¿cuál es su perfil profesional? ¿qué pedagogo se quiere potenciar desde el practicum?). Avanzando en el planteo de cuestiones referidas a la planificación, se mencionan diferentes niveles en la definición de los objetivos de esta asignatura: a nivel del alumnado, a nivel del profesorado, a nivel de la Facultad. Se comenta luego, la estructura organizativa de la asignatura, compuesta de el practicum de iniciación y el practicum de implicación. Por último, se señalan algunas cuestiones referidas a la relación de la universidad con las instituciones que funcionan como centros de practicum, analizando las funciones del tutor (entendido éste como el profesional del centro colaborador que realiza el seguimiento del alumnado durante su estancia en la institución laboral respectiva), las contraprestaciones e intercambios mantenidos entre la universidad y los centros y las características que tienen los convenios de prácticas.

- Colás Bravo, Ma. Pilar. Symposium sobre el practicum de pedagogía y psicopedagogía: la formación práctica como objeto curricular y de investigación.

Comunicación presentada en la que se plantea la necesidad de atender al diseño curricular del practicum en la formación desde una triple perspectiva: el contenido de la formación práctica, los espacios educativo-laborales para la realización del practicum y los modelos de formación.

Respecto a la primera de estas cuestiones, se destaca la necesidad de diseñar el plan de formación práctica tomando como punto de partida la definición de las salidas profesionales propias de las licenciaturas de Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicopedagogía) desde la investigación de los ámbitos profesionales reales y no teóricos (investigación que permita no sólo describir la situación actual sino que además plantee un enfoque prospectivo de los cambios que puedan anticiparse en la configuración de las demandas). Establecido este panorama, la especificación de saberes y contenidos propios del practicum se propone un planteo basado en la definición de competencias profesionales referidas al "saber hacer" incluyendo aquí, desde el planteo de Imbernón (1994) tres dimensiones básicas de la formación: la formación individual, basada en la resolución de problemas, la formación profesional referida al desarrollo de capacidades y habilidades profesionales y la **capacitación para la integración cultural en los contextos laborales donde se realice la práctica profesional.**

En cuanto a la segunda cuestión, se describen los centros laborales que colaboran con la universidad de Sevilla en la generación y consolidación de nuevos espacios de prácticas, señalando en cada caso el tipo de convenio que regula el establecimiento de relaciones de colaboración entre las instituciones.

Respecto a los modelos de formación, se señala que la opción que se tome tendrá efectos directos sobre el tipo de capacidades y habilidades a desarrollar en el alumnado. Se plantean tres opciones paradigmáticas en este sentido: el modelo de orientación tecnológica, centrado en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales ligadas a la resolución de problemas desde la aplicación de técnicas previamente aprendidas y el modelo basado en el análisis interpretativo de la práctica. Este último, destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica en contextos de actuación determinados, poniendo el acento en las estrategias de pensamiento para la toma de decisiones y los procesos comunicativos y de interacción, el trabajo colaborativo y los procesos de socialización profesional. En esta última línea caben ubicar a los planteos de Schön, y Zeichner. Un tercer modelo de formación, recupera la influencia del pensamiento crítico habermasiano desde un enfoque criticosocial ligado a la emancipación y reconstrucción social.

- Eandera, E. El practicum en las licenciaturas de pedagogía y psicopedagogía de la Universidad de Málaga.

Comunicación en la que se describen los contenidos y actividades incluidas en el practicum de ambas licenciaturas y se señalan algunas condiciones que se consideran indispensables para el desarrollo de la experiencia. Entre ellas: la interdisciplinariedad, la colaboración entre la Universidad y los centros laborales, el reconocimiento (tanto a los efectos administrativos como económicos) de las figuras del tutor de prácticas (en el centro) y el tutor supervisor de prácticas en la Facultad.

- Oliveros Martín-Vares, L. Los practicum de pedagogía y psicopedagogía en la Universidad Complutense de Madrid.

Comunicación en la que se señala el sentido que adopta en practicum teniendo en cuenta su contribución a la capacitación profesional de los alumnos en la perspectiva de contribuir a la futura inserción laboral, y se describen aspectos propios de la estructura que adopta, incluyendo la mención de créditos asignados, ubicación curricular de la asignatura, carga horaria de los profesores tutores y del coordinador del practicum enfatizando que esta última función constituye una condición de éxito de la experiencia, la selección y asignación de centros que funcionan como espacios de práctica, y el tipo de actividades que los alumnos realizan en cada uno de los ciclos que componen el practicum. En relación a este último punto, se especifican algunas producciones que los alumnos deben realizar, tales como la Memoria de prácticas, con los apartados que ella debe contener.

- Nieto Martín. S. Los practicum en las titulaciones de pedagogía y psicopedagogía en la Universidad de Salamanca.

Comunicación en la que se describen aspectos ligados a la estructura organizativa, el marco de referencia que fundamenta la propuesta y los ámbitos institucionales en los que se desarrolla el practicum en ambas titulaciones, las funciones de los profesores tutores, la evaluación de los alumnos.

A modo de cierre, se señalan tres cuestiones que desde la experiencia desarrollada en la Universidad aparecen como problemáticas a atender: el papel central de los coordinadores de los practicum, el hecho de que los docentes universitarios con responsabilidad sobre el practicum asumen una carga docente añadida motivada por la escasez del profesorado, y la ausencia de convenios entre la Universidad y los centros de práctica.

- Salmerón Pérez, H. El practicum de psicopedagogía en la Universidad de Granada.

Comunicación en la que se describe someramente la experiencia de practicum incluyendo información sobre períodos en los que se estructura el practicum, créditos que poseen, tipos de centros de práctica, tareas a realizar por los alumnos y actividades desarrolladas por la Facultad para el desarrollo del practicum y convenios.

2) Antecedentes derivados de trabajos de investigación

Figuera Gazo, P. Tesis doctoral titulada "La inserción socio-profesional del universitario" (Universidad de Barcelona, 1994). En: La inserción del universitario en el mercado de trabajo. Barcelona, EUB, 1996.

El propósito de la investigación fue analizar la dinámica de inserción del universitario a partir de un estudio longitudinal de la promoción de graduados del curso 1990-91 de la Universidad de Barcelona.

La tesis que se plantea es que el proceso de inserción compromete la interacción de variables personales y contextuales que dan cuenta de su carácter psicosocial. Al considerar los determinantes de la inserción profesional de la población universitaria, se incluyen variables referidas al macrocontexto (considerando el binomio universidad-mercado de trabajo desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, el valor del título académico), al microcontexto (considerando aquí variables referidas al binomio graduado-empleo), a los determinantes personales del proceso de inserción (incluyendo aquí determinantes socio-educativos y determinantes actitudinales).

Al referirse a los determinantes actitudinales que explican la respuesta del sujeto a las demandas del ambiente, se señala el valor que tiene la representación o imagen del propio rol profesional, el significado vital del trabajo y la exploración de la carrera como variables personales implicadas en la resolución del proceso de inserción y en la calidad de inserción lograda. En cuanto a la representación o imagen del rol profesional, y retomando el planteo de Bohoslavsky (1977) se señala que en la etapa final de la carrera los universitarios enfrentan una crisis de identidad vocacional, en tanto supone la elección de un campo de especialización (campo ocupacional) y al mismo tiempo el abandono y pérdida del rol de estudiantes. La posibilidad de superar esta crisis constituye una condición de especial importancia en la construcción de la identidad como profesional.

En relación a la conducta exploratoria, se señala que en un contexto objetivo de trabajo, las posibilidades de inserción en el mercado laboral están directamente relacionadas con la actividad exploratoria desarrollada antes, durante y después del trayecto educativo. En esta perspectiva, se analiza el papel que desempeña la inserción temprana en el mercado laboral

durante el transcurso de los estudios. Se parte del supuesto que la conducta exploratoria durante la carrera –ya sea que esté orientada a la autoexploración como a la exploración del contexto- constituye una variable significativa a la hora de enfocar adecuadamente la búsqueda de empleo.

En este marco, los estudios de Pérez Boullosa y otros (1994) confirman la idea que la realización de prácticas durante la carrera contribuyen a que los estudiantes tengan esta experiencia de autoexploración y exploración del ambiente y de este modo, representan una ayuda para definir sus propias expectativas profesionales. Esta misma afirmación se extiende tanto a los trabajos de voluntariado como a las experiencias de trabajo a tiempo parcial que los estudiantes realizan antes de culminar sus estudios. Asimismo, la combinación de estudio y trabajo posibilita acceder a redes de trabajo internas, habitualmente cerradas a las vías regulares de reclutamiento. En ambos casos, los estudiantes tienen la oportunidad de observar modelos de rol en su campo profesional y de generar redes de contacto que facilitan su posterior inserción laboral.

Pérez Gómez, A. Las prácticas de la enseñanza en la formación inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Andalucía. CYCIT. Proyecto PB90-0813. En : Las prácticas de la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. Angulo Rasco, J. F. y otros. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid, Ed. Akal, 1999.

La investigación se propuso conocer el impacto de los programas de prácticas sobre los pensamientos, los intereses, actitudes y comportamientos pedagógicos de los futuros docentes en las ocho Escuelas o Facultades de Educación de la Comunidad de Andalucía que imparten programas de formación del profesorado en enseñanza primaria.

La metodología empleada consistió en la realización de un estudio multicasos en el que se abordó el seguimiento de un alumno o alumna de cada uno de los programas considerados durante el período de prácticas situado en uno, dos o tres cursos académicos. Se procuró abarcar la mayor variedad de especialidades académicas posible con la intención de identificar diferencias derivadas de la concepción del programa de prácticas desarrollado en cada centro universitario y del modo en que se concibe la profesión docente según el curriculum formativo de las diferentes especialidades.

Entre los resultados más significativos figuran la identificación de factores que influyen en el proceso de socialización de los estudiantes, la elaboración de hipótesis sobre el sentido que tiene el período de prácticas para los estudiantes y sobre la evolución que experimentan los estudiantes tanto en su pensamiento práctico como en su intervención en el aula.

En cuanto a los factores que influyen en el proceso de socialización de los estudiantes en la cultura profesional del docente se destacan:

- el carácter evaluador de la experiencia de prácticas que lleva al estudiante a procurar conseguir una relación positiva con sus tutores y supervisores a partir de la aceptación sin reflexión de sus pensamientos pedagógicos, sus estilos docentes o sus prácticas.
- la presión que ejerce la cultura escolar y del aula que impone prescripciones, normas, costumbres, modos de relación y expectativas que los futuros docentes tienen que incorporar. Se señala que el temor a una falta de aceptación por parte del alumnado o el profesorado induce en los estudiantes a asumir una actuación lo más ajustada posible a los comportamientos convencionales de éstos.
- la inseguridad personal que suelen manifestar los estudiantes y que los impulsa a adquirir el rol y status del docente copiando sus comportamientos, tácticas, rutinas y estilos de intervención
- la falta de referentes teórico-prácticos ricos y diversificados con los cuales el estudiante pueda elaborar juicios sobre lo que observa .

En lo referido al sentido que los estudiantes atribuyen a las prácticas, se señala que se trata de un período considerado por los estudiantes como el más importante del currículum de su formación profesional, donde se encuentra no sólo la posibilidad de conocer las características reales de la profesión sino también donde pueden desarrollar aquellos conocimientos, técnicas, actitudes y comportamientos útiles para su intervención como docentes. Asimismo, se considera que en este período tienen la oportunidad de comprobar hasta qué punto ellos mismos sirven para desempeñar esta función.

En cuanto a la evolución observada en los estudiantes, se menciona que superado el momento de sorpresa inicial e ilusión por el contacto con la práctica profesional (que en muchas ocasiones lleva a desestimar el valor de la teoría), los estudiantes comienzan a expresar sensaciones de cansancio y decepción ante la monotonía que observan en las formas de trabajo escolar. Se trata de estilos establecidos en la tradición escolar y ante los cuales el estudiante, reconociendo su situación de internidad y dependencia, se sienten impotentes y renuncian a cambiarlos.

Como reflexión final, se plantea que aún cuando en general se acuerda en la necesidad de prolongar el período de prácticas, la ampliación del mismo no es ni el único, ni el principal problema a atender. Se señala la importancia de reorganizar su funcionamiento y ubicación curricular, estableciendo una relación más rica y fecunda entre la teoría y la práctica intercalando sus períodos a lo largo del currículum de formación. Al mismo tiempo, se menciona la necesidad de dotar a estos programas de condiciones requeridas para consolidarlos institucionalmente. Una de las cuestiones a atender en este sentido, es la posibilidad de elegir como centros de práctica a aquellos centros escolares que ofrezcan la mayor

calidad, inquietud y preocupación por la tarea educativa y la innovación pedagógica. Por último, se alude a la necesidad de estrechar la relación entre los centros escolares y la institución universitaria de formación de docentes de modo de garantizar cierta continuidad en la experiencia que los estudiantes desarrollan.

Andreozi, M. El trayecto de socialización en la práctica profesional. Regularidades y diferencias en la dinámica y dramática de la formación según el encuadre pedagógico empelado y la índole del objeto de trabajo y la tarea profesional. Análisis comparativo de las prácticas profesionales incluidas en los curriculums de formación universitaria en el ámbito de la UBA. En: "Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitaria". Revista Espacios. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, año VII, Nro.21, nov. 2001

Etapas inicial del proyecto de tesis doctoral que consistió en la realización de un primer relevamiento de los planes de estudio de carreras de Licenciatura y Tecnicaturas de la UBA que incluyen experiencias de práctica profesional desde la formación de grado. Se analizaron 74 planes de estudio en vistas a caracterizar las modalidades y formatos de prácticas allí incluidos.

Las categorías utilizadas en este análisis fueron: ubicación en la carrera, formato básico de la experiencia, régimen de obligatoriedad, asignación o carga horaria, régimen de aprobación, modalidad de acompañamiento/tutoría, aspectos de índole organizativa.

El análisis realizado permitió distinguir dos modalidades básicas de experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitaria:

- Experiencias de formación que si bien no están organizadas según un régimen de alternancia entre el ámbito de la formación académica y el del trabajo profesional, cumplen el propósito de desarrollar aprendizajes ligados al desempeño profesional en contextos de simulación. En general, se trata de experiencias orientadas a desarrollar entrenamientos técnico profesionales ligados al aprendizaje de habilidades, destrezas y competencias básicas a partir de aproximaciones parciales a aspectos propios de la dimensión instrumental de la actividad profesional. Dentro de este tipo de experiencias, suelen encontrarse dos modalidades básicas de inclusión curricular: experiencias localizadas en unidades docentes específicas (y que según las tradiciones académicas de cada Facultad adoptan el formato de Talleres o Laboratorios) y experiencias que se desarrollan en el marco del dictado de asignaturas que las incorporan bajo la modalidad de trabajos prácticos que complementan el tratamiento teórico de determinados temas.

- Experiencias de práctica profesional que suponen un régimen de alternancia y por lo tanto ofrecen la posibilidad de que los estudiantes

tomen contacto directo con el ejercicio profesional en contextos reales de actuación. Ellas poseen formatos muy diversificados que van desde ciclos de práctica ubicados en el tramo final de la carrera, hasta prácticas diseminadas en unidades académicas que recorren la formación (manteniendo o no relaciones de articulación entre sí).

En cuanto a la amplitud o cobertura de la experiencia que proponen, algunas se presentan como prácticas intensivas en una o varias áreas de especialidad y otras en cambio, se plantean como prácticas extensivas a todas las áreas de especialización.

En lo referido al tipo de tareas que proponen a los estudiantes, algunas experiencias se plantean sólo como experiencias que proponen instancias de diagnóstico y planeamiento de proyectos/acciones propias del campo profesional, otras incluyen además la implementación de acciones concretas en contextos reales de actuación y otras culminan con instancias de evaluación y seguimiento de proyectos o acciones en marcha.

Entre los rasgos del encuadre pedagógico, existe también una amplia diversidad de situaciones en cuestiones referidas a: el peso y definición de la ayuda/asistencia ofrecida al estudiante desde la inclusión de la figura de supervisores o tutores de práctica (prácticas asistidas y prácticas independientes), las modalidades de acreditación que se prevé (desde prácticas que sólo se acreditan con la certificación de la asistencia a la unidad laboral, hasta otras que incluyen la elaboración y defensa pública de un informe final, e informes de proceso).

Ziperovich, Cecilia B. y equipo. Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Entre la formación académica y la práctica profesional. Un caso de la UNC: la Carrera de Ciencias de la Educación. CIFYH-FFYU-UNC. SECYT-UNC (2001-2002). En: III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización "Las ciencias sociales y humanas en Córdoba". Septiembre del 2002.

Se trata de una investigación en curso cuyo propósito central es producir conocimiento sobre el tipo de aprendizaje y pensamiento que promueven los instrumentos mediadores prevalentes y sustantivos en la formación universitaria en función de las prácticas profesionales futuras.

La metodología propuesta sigue una lógica cualitativa y su diseño está basado en el estudio de casos, tomando como contextos de investigación a dos carreras universitarias: Ciencias de la Educación y Arquitectura.

En el caso particular de la Carrera de Ciencias de la Educación, la indagación se centra en el estudio del papel que juegan los instrumentos mediadores utilizados en el aprendizaje de Teorías Sociales, considerando especialmente el modo en que se estos se incluyen el aprendizaje de textos sociológicos de Pierre Bourdieu.

Desde la perspectiva teórica adoptada, centralmente basada en la teoría de Lev Vigostky, se parte del supuesto que el Instrumento Mediador posibilita que el sujeto desarrolle capacidad de pensar y actuar autorreguladamente en la realidad, condiciones que de ser desarrolladas impactarían en las prácticas profesionales en tanto permitirían entender las problemáticas socioeducativas en su complejidad y desde allí, posibilitarían el desarrollo de acciones que operen para transformar la realidad y no meramente para reproducirla.

En esta perspectiva, se procuró describir los modos de pensar la realidad disciplinaria y profesional que permiten los instrumentos mediadores utilizados por los docentes. Entre las técnicas utilizadas figuran: el análisis del plan de estudios, el análisis de programas, el análisis de consignas de trabajos prácticos y parciales y la interpretación de los modos de pensar la realidad que el texto de Bourdieu de mayor recurrencia en la bibliografía propone, entendido éste como un instrumento mediador.

Entre las cuestiones que se señalan en la ponencia, cabe considerar:

- La idea de que la formación académica del pedagogo se halla tensada entre la complejidad del objeto de estudio y la falta de especificidad de las prácticas profesionales que la misma habilita. En este sentido, uno de los puntos de interés es conocer si los estudiantes universitarios en educación se apropian de herramientas conceptuales con capacidad interpretativa para intervenir en el futuro desde la práctica profesional

- La existencia de un excesivo academicismo en la formación de grado y las dificultades encontradas en la posibilidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica. En este punto, se señala que en el campo de estudio de las ciencias de la educación se observa la existencia de prácticas profesionales sujetas a la imprevisibilidad y la incertidumbre y por otro lado un saber disciplinar complejo. Se deja planteado el interrogante sobre si la multireferencialidad es intencionalmente enseñada y si puede ser transferida a las prácticas profesionales.

- Las asignaturas de fundamentación teórica en un solo caso hacen referencia a la realidad de las prácticas profesionales en Ciencias de la Educación, predominando en las demás un tratamiento teórico de diferentes enfoques. Por el contrario, las asignaturas orientadas a la intervención sí las incorporan aunque ello ocurre en los últimos años de la carrera.

- El análisis de las consignas de trabajos prácticos y las de los parciales evaluativos muestra la alta exigencia cognitiva que plantean a los estudiantes con un énfasis marcado en el tratamiento teórico.

ENCUADRE TEORICO

Se presenta a continuación una síntesis del encuadre teórico que opera como punto de partida de la presente investigación, tomando en cuenta dos ejes conceptuales centrales:

1) Las experiencias de práctica profesional como instancias privilegiadas de socialización profesional y construcción de la propia identidad.

En principio, cabe definir a las experiencias de formación en la práctica como un arreglo de condiciones – espacio-temporales, organizativas y metodológicas – estructuradas en torno a un régimen de alternancia entre el ámbito académico y el ámbito de trabajo, cuyo propósito es facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite a los estudiantes para el ejercicio de la profesión u oficio elegido. Tanto por su estructura como por las finalidades que habitualmente se les atribuye, las experiencias de formación en la práctica presentan características idiosincrásicas que las diferencian sustantivamente del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera.

En cuanto a sus **finalidades**, suele considerárselas como una instancia clave de la formación en la medida que ofrecen la posibilidad de que los estudiantes incorporen una serie de aprendizajes y saberes que posteriormente mejorarán la posibilidad de sobrellevar tres difíciles transiciones: de la universidad al ámbito del desempeño, de alumno a profesional y de la teoría a la práctica (Contreras, J. 1985).

Abonando esta idea, autores como Super, D. E. (1942), Jurado (1993), Figuera Gazo, P. (1996) acuerdan en afirmar que las experiencias de práctica profesional incluidas en la etapa de formación académica constituyen en sí una situación de crecimiento y ajuste vocacional. En ellas los estudiantes inician un proceso de integración profesional que incluye: un movimiento de integración social referido a la internalización de pautas de acción e interacción compartidas por determinada comunidad profesional y un movimiento de integración laboral en la medida que posibilitan elaborar una imagen de sí en tanto futuro profesional tomando como base el desempeño de los estudiantes en contextos reales de actuación.

A su vez, Aristu, J. H. (1997) señala que los ciclos de practicums (o práctica profesional asistida) en la formación universitaria constituyen la oportunidad para que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas, capacidades personales y competencias sociales que están en la base de las posibilidades de integración y manejo de situaciones propias de la vida profesional. En líneas generales tales competencias se articulan en una serie de saberes ligados a lo que este autor denomina "saber hacer", "saber ser" y "saber estar" en el contexto real de desempeño profesional.

Las finalidades anteriormente señaladas llevan a afirmar que las experiencias de formación en la práctica representan la oportunidad de desarrollar una serie muy diversificada de aprendizajes de naturaleza iniciática con efectos duraderos en la socialización y construcción de la propia identidad. El contacto directo con el mundo del trabajo enfrenta a los estudiantes a una serie de situaciones inéditas y complejas que, desde la experiencia vivida, son significadas como "pruebas" a superar. En tales "pruebas" se juega la posibilidad de atravesar "situaciones problemáticas" propias del campo profesional en cuestión. Tales situaciones remiten a una serie de problemas para los cuales no existen respuestas modélicas predeterminadas, problemas que no admiten ser tipificados tomando como base categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible, problemas que habitualmente colocan al estudiante frente a opciones valorativas e ideológicas que revelan la necesidad de incorporar una perspectiva ética en el ejercicio de la profesión. Enfrentar tales pruebas supone de hecho una experiencia de quiebre y ruptura respecto al tipo de situaciones que el estudiante atraviesa en el ámbito propio de la formación académica.

Una segunda cuestión a considerar para caracterizar la idiosincrasia de este tipo particular de situaciones de formación es **estructura organizativa**. Tal como fue señalado anteriormente, las experiencias de formación en la práctica constituyen situaciones organizadas en torno a un régimen de alternancia entre el ámbito de la formación académica y el ámbito de trabajo profesional. Esta particularidad plantea condiciones y limitaciones específicas al proceso de formación que siguen los estudiantes.

En principio, la alternancia lleva a considerar al **carácter dual de su inserción institucional** como una condición central del proceso de socialización que allí se promueve. Si bien en sentido estricto, las situaciones de formación en la práctica dependen formalmente de la unidad académica correspondiente (con su normativa específica, su asignación de recursos, su encuadre pedagógico y su soporte organizativo), el andamiaje material, humano y organizativo que posibilita su puesta en marcha corresponde a la institución laboral que opera como asiento de la práctica. Esta característica propia de los regímenes de alternancia opera como una fuente de tensión específica que pone al descubierto el encuentro/desencuentro entre dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la institución de formación académica y la institución laboral que opera como asiento de la práctica. Las situaciones de formación en la práctica aparecen así como escenarios de formación en los que se conjugan lógicas de acción de diferente tipo (la lógica de la formación y la lógica de las organizaciones propias del mundo del trabajo).

Definido el encuadre como conjunto de condiciones relativamente estables que regulan el proceso seguido por los estudiantes, cabe también considerar que la alternancia supone una forma particular de organización del tiempo y el espacio de la formación. Dado que el eje central que

organiza la experiencia de formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación, las unidades laborales que operan como asientos de la práctica constituyen el espacio natural donde transcurre la experiencia. En algunas oportunidades, la institución de formación académica ofrece a su vez, tiempos y espacios especialmente destinados a recapitular y analizar la experiencia vivida en el ámbito laboral. Se trata en este caso, de un tiempo y espacio en el que la acción profesional (ya realizada o por realizar) es figurada o representada garantizándose de este modo condiciones de mayor distanciamiento de la realidad. Tal como lo señala Ferry; G.(1997) "...cuando se está en un lugar de formación o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad" (Pág. 56). Desde este punto de vista, resulta importante considerar el modo particular en que la organización del espacio y el tiempo plantea condiciones y posibilidades específicas al tipo de experiencia que los estudiantes tienen oportunidad de realizar.

Por último, la alternancia también supone una particular **organización de las actividades a realizar por el estudiante**, habitualmente pensadas teniendo en cuenta la inclusión de diferentes tipos de acciones:

- Acciones de rutina: introducen al estudiante en el conjunto de usos y costumbres propias de las culturas de trabajo vigentes en cada contexto real de actuación. Su ejecución reiterada induce la formación de hábitos de trabajo que suponen la internalización de normas con alto poder de penetración en el proceso subjetivo de construcción de identidad.
- Acciones propias del acto profesional objeto de la práctica: introducen al estudiante en un repertorio básico de saberes asociados al "saber-hacer", al desarrollo de competencias propias de la dimensión representacional, afectiva y operatoria del acto de trabajo que realizan los estudiantes (Barbier, J. C., 2000). Tal como lo señala este autor, la práctica - o en sus palabras, la "acción socialmente situada"- constituye una instancia de desarrollo identitario en la medida que moviliza y al mismo tiempo produce competencias que operan como puntos de anclaje de la propia identidad profesional.
- Acciones de apoyo y acompañamiento del estudiante: garantizan condiciones tendientes a resguardar el sentido formativo de la experiencia en tanto:
 - promueven la posibilidad de alcanzar cierto distanciamiento de la realidad en vistas a analizarla, re-presentarla, volver sobre ella en el intento de desarrollar herramientas que permitan una mayor inteligibilidad de la práctica (Barbier, J. C., 1999)
 - garantizan al estudiante un espacio de "formación" relativamente "protegido" de los riesgos comprometidos en la acción profesional, a partir del ofrecimiento de la "ayuda instrumental" requerida para acompañar al estudiante en la

asunción de tareas y responsabilidades de creciente nivel de complejidad (Fernández, L, 1994).

- Ofrecen también la posibilidad de brindar "seguridad psicológica" y "contención emocional" considerando la necesidad de ofrecer un espacio continente de las sensaciones y afectos que la experiencia de práctica suele despertar en los estudiantes (Fernández, 1994)

Las características señaladas respecto a las finalidades, el carácter dual de su inserción institucional, la forma particular de organizar el tiempo y el espacio de la formación, así como también el tipo de acciones que el estudiante realiza avalan el supuesto del cual parto y que básicamente tiene que ver con concebir a las experiencias de práctica profesional como una instancia privilegiada de socialización profesional y en este sentido, como un tipo particular de experiencia que deja improntas significativas en el proceso de construcción identitaria de los sujetos en formación.

Autores tales como Barbier, J.M. (1999), y Blanchard Laville, C. (2002) plantean algunas ideas que avalan este supuesto. Barbier, J. M. (1999) alude a la noción de "dinámica identitaria" para referirse a los procesos subjetivos de construcción de identidad. Desde su perspectiva, resulta indispensable buscar puntos de conexión significativos entre la teoría de la práctica - o teoría de la acción- y la teoría de la identidad dado que resulta difícil separar la acción, del sujeto implicado en dicha acción. Define a la identidad como "estado" y como "proceso", enfatizando su carácter siempre cambiante, inacabado y a la acción como actividad transformadora de la realidad. Su tesis central es que la acción no sólo moviliza componentes de identidad sino que también los produce. En la acción, el sujeto moviliza -en el sentido de pone en juego- saberes, representaciones, afectos que acompañan la práctica, al tiempo que produce nuevos saberes, nuevas representaciones, nuevos afectos. En palabras de este autor " (las prácticas) son a la vez una movilización de la identidad y una producción de identidad" (Pág.88). Este interjuego de movilización y producción de identidad incluye a los componentes de identidad relativos a los "procesos de conducción de la práctica" (aludiendo al conjunto de representaciones que acompañan la práctica a medida que transcurre la acción), a los componentes de identidad propios de la dimensión afectiva (referido al conjunto de sentimientos de placer o displacer que surgen del ejercicio mismo de la práctica y de la imagen que el sujeto va elaborando de sí mismo a raíz de lo que produce), y a los componentes de identidad propios de la dimensión operatoria (referido al conjunto de procedimientos, dispositivos, recursos que permiten el desarrollo de una acción socialmente situada).

En tanto las situaciones de formación en la práctica toman por eje la acción profesional socialmente situada ellas promueven en los estudiantes procesos de movilización y producción de referencias identitarias que operan como anclaje del sí mismo profesional.

A su vez, Blanchard Laville, C. (2002) señala que las situaciones de formación en alternancia colocan a los estudiantes en un tiempo de pasaje que obliga a iniciar un proceso de reacomodamiento identitario como resultado del quiebre de marcos de referencia conocidos. Alude a esta etapa como a un momento de "crisis de identidad" - con rasgos similares a la "crisis de la adolescencia"- en el cual el estudiante debe abandonar y elaborar la pérdida de marcos referenciales proveedores de certezas para ir al encuentro de una nueva identidad aún por venir. En esta situación, el malestar, la angustia y la decepción respecto a la formación recibida en el ámbito académico aparecen como sentimientos estructurales que hablan de un tiempo de transición propio de este tipo de experiencias de formación. Si esta situación no es reconocida por el formador y en su lugar, éste hace una denegación de la crisis de identidad que el estudiante atraviesa, la angustia propia de este tiempo de pasaje se intensifica. Cuando el formador no ofrece la posibilidad de poner en palabras el malestar propio de esta crisis de identidad y de elaborar el sentido que ésta tiene en el trayecto de la formación, facilita el desarrollo de una "identidad plegada", cerrada sobre sí misma, en lugar de una "identidad abierta" a nuevas posibilidades de realización de sí.

2) Los dispositivos de acompañamiento en la práctica como condiciones que regulan el proceso de socialización y construcción de la propia identidad profesional

En líneas generales y tomando como base el planteo realizado por Souto, M. (1999) cabe definir al término "dispositivo" como un artificio técnico organizado en torno a un arreglo de condiciones, con el propósito de alcanzar determinado resultado o finalidad. La idea de "arreglo de condiciones" resulta particularmente interesante en la medida que permite advertir sentidos implícitos en esta definición. Entre ellos, cabe considerar:

- la idea de un orden que establece, estabiliza, regula, y en este sentido instituye cierta forma de disponer los elementos, las condiciones que el dispositivo combina.
- la idea de anticipación de medios puestos en juego para alcanzar determinadas finalidades y resultados que se consideran valiosos y posibles contemplando siempre la existencia de un margen de imprevisibilidad
- la idea de aquello que queda disponible como posibilidad, como virtualidad, como acto de creación, como condición de producción

de lo inédito, desde la aceptación del carácter complejo y cambiante de las situaciones para las cuales el dispositivo fue creado.

En el campo particular de la enseñanza y la formación, los sentidos anteriores adquieren connotaciones especiales. Cabe considerar que el diseño y puesta en marcha de todo dispositivo técnico pedagógico:

- plantea cuestiones referidas al ejercicio de un poder de unos sobre los otros, un poder que bajo la forma de influencia y control aparece entrelazado a los juegos de saber que la misma situación de formación instituye,
- señala una finalidad ligada a la movilización de cambios y transformaciones en los sujetos en el plano cognitivo, emocional, valorativo; cambios que en parte responden a aquello que el dispositivo busca pero que no se reducen a ellos, sino que por el contrario contemplan la aparición de efectos no previstos, resultados inesperados, producciones subjetivas que van más allá de lo pensado y anticipado por el formador y los mismos sujetos en formación
- establece pautas que si bien aseguran cierta regularidad en las acciones en base a previsiones elaboradas de antemano, plantea al mismo tiempo la necesidad de desarrollar un pensamiento estratégico que anticipe diversos escenarios y alternativas de acción y esté muy atento a la singularidad de los eventos que se desarrollan en el espacio de la formación.
- se constituye en sí mismo en un espacio potencial de desarrollo personal inscripto en la historia biográfica y personal de cada sujeto, en las adscripciones de identidad que va forjando durante el mismo proceso de formación y en el proyecto a futuro que cada estudiante va elaborando.

Visto de este modo, y tal como lo señala esta autora, los dispositivos técnicos pedagógicos cumplen varias condiciones:

- promueven el despliegue de significados reales, simbólicos e imaginarios y operan en este sentido como reveladores de sentidos que emergen de lo subjetivo, lo interpersonal, lo grupal, lo institucional, lo social (considerando tanto sus manifestaciones explícitas como los significados implícitos y latentes)
- tienen en sí potencial para operar como analizadores de los fenómenos que acontecen y se revelan en su puesta en marcha, siempre y cuando garanticen un ambiente con "cualidad continente" para los sujetos y aseguren una práctica de análisis permanente
- cumplen a su vez la función de organizar condiciones de espacio, tiempo, recursos materiales y humanos, actividades, formas de agrupamiento,

etc. en base a hipótesis de trabajo que continuamente se van reformulando

- **son provocadores de cambios y transformaciones en los aprendizajes sociales, los conocimientos y saberes, los pensamientos y representaciones que acompañan la acción, las producciones imaginarias y fantasmáticas que circulan en el espacio de formación, etc.**

El planteo hasta aquí realizado propone un marco general de conceptualización desde el cual pensar a los dispositivos de acompañamiento de los estudiantes de práctica, en tanto éstos constituyen un tipo particular de "dispositivo técnico pedagógico".

Al hablar de "dispositivos de acompañamiento en la práctica" aludo por lo tanto a un arreglo de condiciones de espacio, tiempos, actividades, recursos, etc. destinados a acompañar la experiencia que los estudiantes realizan, en vistas a promover un proceso de desarrollo personal que lo habilite para el ejercicio de la profesión u oficio elegido.

Se presenta a continuación el esbozo de algunas ideas que operan como articulación de sentidos sobre aquellas condiciones y características de los encuadres y dispositivos de acompañamiento que favorecerían el desarrollo de la socialización en una perspectiva de individuación y creciente autonomía de los estudiantes:

En principio y tal como se planteó anteriormente, las situaciones de formación en la práctica presentan rasgos idiosincrásicos que las diferencian de otras situaciones de formación y que no siempre son considerados al momento de diseñar y poner en marcha dispositivos de acompañamiento de la práctica. El énfasis observado en el desarrollo de encuadres de formación prescriptivos-normativos propios del ámbito de formación académica limitan la posibilidad de centrar el acompañamiento en intervenciones que faciliten el desarrollo de procesos de inteligibilidad de la práctica.

El desarrollo de tales procesos de inteligibilidad requiere a su vez de una serie de condiciones que operan como puntos de partida necesarios para promover en los estudiantes procesos de socialización que permitan avanzar en la individuación del propio estilo e identidad profesional. Entre tales condiciones cabe anticipar las siguientes:

- que el dispositivo de acompañamiento garantice efectivamente un movimiento de alternancia entre el campo de la acción y el de la reflexión sobre la acción. Esta "alternancia" es justamente la

condición que permite "reconstruir" el conocimiento experiencial en una situación de mayor distanciamiento de la realidad de trabajo en la que el estudiante se ve inmerso. La reconstrucción de la experiencia vivida así como también la anticipación de situaciones por vivir en el campo de la práctica constituyen la oportunidad para desarrollar en los estudiantes "herramientas de inteligibilidad" de la práctica. Desde la perspectiva de Barbier, J. C. (1999) las "herramientas no son saberes sino herramientas generadoras de saberes, herramientas que se pueden invertir en actividades de análisis que producen saber... las herramientas no son disciplinarias ... son herramientas transversales..." (Pág.73). A mi criterio, la autonomía e individuación se acrecientan en la medida que este repertorio de herramientas propias del pensar se incorporen como componente central de la identidad.

- Que el dispositivo de acompañamiento incluya el trabajo con y sobre "analizadores naturales" o "artificiales" que permitan descomponer el acto de trabajo sobre el cual se construye en una "doble escena" el acto de formación. Dado que todo acto de trabajo es inseparable del sujeto que lo produce, el proceso de análisis al que me refiero considera el trabajo de retorno sobre sí mismo tomando como objeto al sujeto en situación de trabajo (en este caso estudiantes en procesos de práctica profesional)
- Que el dispositivo de acompañamiento prevea condiciones para el desarrollo de la "alteridad". El "otro" representa en este sentido un punto de especial importancia a la hora de considerar el desarrollo de la conciencia del sí mismo profesional. La previsión del modo en que el dispositivo facilita el intercambio con quienes transitan la misma experiencia o con quienes ya la han realizado constituye un punto a tener en cuenta en tanto el "otro" opera como "espejo" desde el cual mirarse a si mismo.
- Un planteo más a fondo de esta misma cuestión, haría pensar en otra condición igualmente importante. El grado en que el dispositivo favorezca el desarrollo de la grupalidad, entendida esta como un espacio potencial de intercambio en el que la reciprocidad y complementariedad de puntos de vista, permitan acceder al conocimiento y comprensión del acto de trabajo en sus dimensiones cognitivas, operatorias, afectivas, relacionales. El desarrollo de la grupalidad como condición para la construcción colectiva de herramientas generadoras de nuevos saberes sobre sí mismo y sobre la situación de trabajo objeto de la práctica, contrarresta de hecho la tendencia a "privatizar" las fuentes de tensión, la caída en comportamientos de rutina, evitación o fuga, facilitando por el contrario la posibilidad de transformar las dificultades y obstáculos en problemas colectivos de acción y reflexión.

- Que el dispositivo de acompañamiento empleado garantice el desarrollo de la función tutorial. En algunas ocasiones, esta función no es ejercida por un único profesional sino que es compartida por varias figuras que ocupan el lugar de referentes y modelos de identificación. Independientemente de la forma que esta función adopte resulta importante que:
 - tutores y estudiantes se vean efectivamente implicados en la misma situación de trabajo aún cuando en ella no tengan la misma posición o status. Este rasgo enriquece y refuerza los fenómenos de identificación otorgando una carga afectiva a la relación que resulta ser un componente esencial de la tutoría.
 - las actividades propuestas desde la tutoría promuevan la formalización, distanciamiento y representación de los actos de trabajo que realizan los estudiantes y de las condiciones sociales e institucionales en que éstos se inscriben. Las supervisiones cumplen en este sentido un destacado papel. Ellas adquieren funciones diversas según el momento en que se desarrollen (antes de la actuación del estudiante pueden cumplir una función anticipatoria, durante y después del acto de trabajo tienden a cumplir una función retrospectiva de evaluación y ajuste). (Barbier, J.M.; 1999)

Dispositivos de acompañamiento que atiendan estas condiciones y otras aún no advertidas por mí hasta el momento permitirían que efectivamente éste opere como:

- "analizadores" que promuevan la captación de los significados subjetivos, intersubjetivos y transubjetivos que se articulan en el espacio de la práctica
- "organizadores" que permitan la integración de aprendizajes cognitivos, afectivos, sociales y corporales - según los requerimientos del proceso de trabajo que organiza al acto de la formación-
- "provocadores" de movimientos instituyentes que pongan en cuestión modelos y prácticas ritualizados en los contextos reales de actuación profesional (habitualmente incorporados como modos "naturalizados" de hacer y pensar el trabajo profesional) y en este sentido promuevan la autonomía e individuación en la construcción del propio estilo personal de desempeño.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACION

El propósito de la investigación es avanzar en el conocimiento de las características que adoptan los encuadres y dispositivos de acompañamiento utilizados por los formadores de prácticas, para desde allí:

a) desarrollar categorías teóricas e hipótesis de trabajo sobre los rasgos del encuadre y los dispositivos de acompañamiento que, desde la perspectiva de sus propios protagonistas, facilitan el desarrollo de procesos de

socialización y construcción de la propia identidad profesional de los estudiantes en un marco de creciente autonomía

b) identificar aquellas condiciones personales, grupales e institucionales que afectan la puesta en marcha de tales dispositivos generando posibilidades y limitaciones específicas al proceso de socialización y construcción de la identidad profesional de los estudiantes

OBJETO DE ESTUDIO:

En función del planteo realizado hasta ahora, el objeto de estudio a abordar es el de los encuadres y dispositivos de acompañamiento empleados por los formadores que tienen a su cargo a estudiantes que transitan experiencias de práctica profesional durante el transcurso de su formación universitaria, haciendo particular referencia a:

- las características que estos encuadres y dispositivos de acompañamiento adoptan y el modo en que ellos facilitan o dificultan el proceso de socialización y construcción de la identidad profesional de los estudiantes
- las condiciones institucionales, grupales y personales en que tales encuadres y dispositivos de formación se desarrollan

ESTRATEGIA GENERAL O TIPO DE ESTUDIO:

El diseño de investigación que propongo realizar se encuadra en los lineamientos generales de las investigaciones cualitativas que priorizan el contexto de descubrimiento y generación de categorías teóricas e hipótesis de trabajo a partir de los datos.

Entre los rasgos centrales de la estrategia de investigación cualitativa que se considerarán en la presente investigación cabe señalar:

- La naturaleza inductiva del modo como se plantea la relación teoría y empiria y las consecuencias que este modo de operar tienen en la definición del diseño mismo de indagación
- El abordaje holístico de las situaciones a investigar, considerando el contexto y los escenarios naturales en el que transcurren los hechos
- La intención de avanzar en el conocimiento y comprensión del fenómeno en estudio desde la perspectiva que los mismos protagonistas elaboran y construyen
- El papel que juega la implicación del investigador en la generación de datos y la producción de categorías teóricas e hipótesis de trabajo

En esta línea, y tal como se ha venido realizado en las investigaciones del Programa Instituciones Educativas del IICE, la estrategia general de trabajo incluye la adopción de un encuadre metodológico especialmente dirigido a operar como "dispositivo analizador" de los significados, perspectivas y puntos de vista que los sujetos construyen sobre la experiencia social cotidiana.

En el caso particular de esta investigación, la estrategia general de la investigación procura facilitar el acceso a información de base empírica que permita comprender el modo como los encuadres/dispositivos de acompañamiento empleados por un formador singular generan condiciones que afectan la experiencia de los estudiantes que transitan ciclos de formación en la práctica profesional, desde la perspectiva de sus mismos protagonistas.

De lo que se trata, por lo tanto es de acceder un nivel de "descripción profunda" que permita comprender el sentido atribuido a las características y condiciones del encuadre y los dispositivos de acompañamiento desde la experiencia vivida por formadores y estudiantes que comparten la misma situación de práctica profesional.

Dada las características del enfoque metodológico adoptado, el campo de investigación estará constituido por los sujetos que habitan el escenario natural en que se desarrollan estas situaciones de formación en la práctica profesional. En este marco, se tomará como contexto de la investigación a una carrera universitaria que incluya como parte de su plan de estudio un ciclo de formación en la práctica o alguna experiencia de este tipo en el dictado de alguna asignatura troncal de la carrera.

Por otro lado y considerando que la implicación controlada del investigador es en sí misma una vía de acceso a los significados que los sujetos elaboran, se realizará un registro continuo de las impresiones, sensaciones, afectos que el trabajo de campo va provocando como recurso para mantener suficiente distancia analítica a fin de captar y analizar significados disponibles en los fenómenos de resonancia. Las notas de campo y el material producido en el diario personal constituirán una fuente de información significativa, cuyo análisis será controlado en instancias de supervisión

UNIVERSO DE ESTUDIO Y UNIDADES DE ANÁLISIS

El universo de estudio está conformado por el conjunto de formadores que tomen a su cargo el acompañamiento de estudiantes

durante la experiencia de práctica profesional, en el contexto de la carrera donde se localizará el estudio.

Se trabajará con unidades de análisis individuales constituidas por los formadores que asumen la responsabilidad de diseñar y poner en acto tales encuadres y dispositivos de acompañamiento.

Se seleccionará una muestra de casos basada en criterios para la realización del trabajo en terreno. Si bien tales criterios se definirán oportunamente se prevé la posibilidad de contemplar atributos tales como:

- La formación pedagógica que posea el formador que se desempeñe como tutor o supervisor de la experiencia
- Los años de experiencia que el formador tenga en el desempeño de la función tutorial en contextos de práctica profesional

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas de recolección de datos serán básicamente la entrevista en profundidad y la observación de campo, aún cuando no se desestima la posibilidad de incluir el análisis de documentos que den cuenta de aspectos normativos, reglamentaciones, diseños o materiales didácticos especialmente elaborados a fin de acompañar la experiencia de los alumnos. El diseño de indagación contempla el desarrollo de tres etapas:

Primera Etapa: Etapa exploratoria y de familiarización con la carrera y el ciclo de práctica profesional en que se desarrollará la investigación.

Se incluyen aquí a las entrevistas de contacto con coordinadores o responsables de la implementación del ciclo de práctica, en vistas a obtener información que permita tener una primera caracterización de las características que adopta este ciclo, su ubicación curricular en la carrera, el formato que adopta la experiencia de práctica profesional, la normativa que regula su desarrollo, los actores involucrados en la implementación de este ciclo, etc.

Esta información permitirá hacer los ajustes necesarios al diseño que aquí se propone a fin de acordar el trabajo de campo y establecer criterios para el desarrollo de la investigación.

Segunda Etapa: Etapa de definición de criterios para la selección de los casos

Se considera a esta etapa como preparatoria para la selección de casos. El propósito de la misma es obtener información que permita identificar criterios de relevancia teórica para seleccionar a los formadores de prácticas con quienes se haría la recolección de información.

A tal fin se propone realizar un Taller de reflexión con los formadores que tengan a su cargo el acompañamiento de los estudiantes a fin de indagar imágenes, representaciones sobre el rol de formador y sobre diferentes aspectos de las situaciones de formación en la práctica profesional.

Tercer Etapa: Etapa de indagación sucesiva de casos

Si bien la cantidad de casos se definirá teniendo en cuenta la información obtenida en la etapa anterior, se estima la posibilidad de realizar la indagación considerando alrededor de 3 o 4 casos.

Se prevé avanzar en una secuencia de indagación y análisis en ¹⁴¹ caso por caso teniendo en cuenta el siguiente diseño tentativo:

- Primera entrevista individual en profundidad con los formadores que hayan sido seleccionados como casos, haciendo particular referencia a concepciones que sostienen respecto a los encuadres y dispositivos de formación en la práctica y a las situaciones vividas en la propia trayectoria profesional que hayan dejado impronta significativa en su modo actual de acompañar a los estudiantes que tienen a cargo.
- Observación de una secuencia de situaciones y sesiones de supervisión en las que el formador de prácticas interactúe con los estudiantes a cargo a fin de acceder a la índole del trabajo de acompañamiento que se realiza en el asiento de práctica
- Segunda entrevista individual en profundidad utilizando la técnica de incidentes críticos a fin de promover el análisis conjunto de aquellos episodios que resulten ser más significativos para comprender la relación entre características del encuadre y de los dispositivos de acompañamiento empleados y los procesos facilitados en los estudiantes
- Entrevista grupal con algunos estudiantes que hayan participado de las situaciones observadas en el 3er. momento a fin de contrastar la información obtenida por vía del formador de prácticas, con la visión que los estudiantes tienen de aquellas cuestiones del encuadre y de los dispositivos de acompañamiento que se consideran más valiosos desde la perspectiva del propio proceso de socialización.

¹⁴¹ Ver el modo en que se desarrollará este análisis en el ítem referido a Técnicas de Análisis de la información

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se trabajará básicamente con técnicas de análisis de contenido utilizando procedimientos que garanticen consistencia teórica y validez empírica al trabajo de análisis e interpretación. Dadas las características de la estrategia metodológica adoptada el proceso de análisis se realizará en dos etapas:

Primer Etapa: Durante el transcurso de la indagación correspondiente a cada caso. El propósito de este análisis es identificar temas recurrentes y pautas de sentido emergentes de la información obtenida en entrevistas y observaciones de campo, a medida que avance el trabajo de indagación en cada uno de los casos según la secuencia anteriormente planteada.

Los pasos a seguir en este análisis son los siguientes:

Análisis descriptivo de la información obtenida en entrevistas y observaciones en la siguiente secuencia:

- Lectura de registros de entrevistas y observación en vistas a identificar y hacer anotaciones en los márgenes, sobre temáticas recurrentes y pautas de sentido que den pistas para la identificación de posibles líneas de interpretación.
- Elaboración de listados de temas anteriormente identificados y definición de un primer esquema de análisis que sirva de base al trabajo de codificación
- Nueva lectura de registros de entrevistas y observaciones y codificación de referentes empíricos teniendo en cuenta el esquema de categorías previamente elaborado. A medida que avance este trabajo se irá ajustando y refinando el sistema de categorías de análisis de modo tal de llegar a una versión final del mismo.
- Clasificación del conjunto de referentes de entrevista y observación que den cuenta de cada categoría de análisis, incluyendo tanto la información sobre incidentes positivos como negativos. Concluido este trabajo, se analizarán los referentes que hayan quedado excluidos a fin de estimar la necesidad de realizar nuevos ajustes al esquema de análisis.
- Lectura del conjunto de referentes incluidos en cada categoría de análisis a fin de identificar conceptos sensibilizadores que propongan un marco de referencia general para el trabajo de interpretación.
- Redacción de memorándums que sinteticen la información obtenida a partir de entrevistas y observaciones de campo y anticipen proposiciones que puedan derivar en líneas posibles de interpretación.

Análisis interpretativo de la información previamente analizada. Tomando como base los memorándums elaborados, se avanzará en la búsqueda de marcos teóricos pertinentes para la interpretación del material correspondiente a cada caso. Se procurará que tales marcos teóricos den cuenta de diversas perspectivas de análisis teniendo en cuenta la necesidad de acceder a diferentes planos de significación¹⁴² de la información obtenida en cada caso.

A fin de avanzar en este tipo de análisis se elaborarán propuestas interpretativas para cada uno de los casos, que serán posteriormente trabajadas en reuniones de devolución con los formadores de práctica respectivos.

Segunda Etapa: Al finalizar la indagación y análisis de la información correspondiente a todos los casos. El propósito de esta etapa es realizar un análisis comparativo de las propuestas interpretativas correspondientes a cada caso a fin de identificar semejanzas y diferencias que permitan desarrollar nuevas hipótesis de trabajo referidas al problema de investigación.

¹⁴² Se tendrá en cuenta la posibilidad de considerar perspectivas teóricas que permitan avanzar en la interpretación considerando planos -o niveles- de significación manifiestos o explícitos e implícitos (Fernández, L. 1987, 1994; Souto, M. 1993, 2000)

ANEXO 3

Categorías emergentes del análisis de los textos de campo.

❖ Acerca de los componentes del encuadre y el dispositivo de formación en la práctica

Definimos al encuadre de formación como al conjunto de constantes que intervienen en la configuración de los procesos que tienen lugar en el espacio-tiempo de la práctica y que centralmente tienen que ver con los principios, las concepciones y los modos de pensar el trabajo de formación. Entendemos que estas concepciones están en la base del dispositivo que se desarrolla al interior de cada comisión y en este sentido, el encuadre es en cierta medida aquello que in-forma al dispositivo, pre-figurándolo aún cuando su papel no quede reducido a esta única función.

Por dispositivo de formación en la práctica entendemos el arreglo de condiciones de espacio, tiempo, tarea, recursos, sistemas de organización del trabajo, que operan como "organizadores" del conjunto de procesos que se despliegan en el trabajo de formación. Entre el conjunto de estos componentes, priorizamos la consideración de:

- los *propósitos e intencionalidades* que sostienen al contrato de formación que cada profesor de práctica mantiene con sus alumnos. Incluimos aquí todo aquello que pudiera dar pistas sobre los resultados que cada docente espera lograr en sus alumnos y/o sobre los múltiples sentidos que la experiencia va teniendo en los estudiantes, en términos saberes y competencias profesionales que hacen a los cambios y transformaciones identitarias generadas en el marco del dispositivo de formación en la práctica.
- las *actividades* que realizan los alumnos en el marco del dispositivo. Se trata en este caso de todo aquello que los alumnos "hacen" dentro y fuera del práctico en respuesta a las propuestas de actividad que los profesores realizan en el marco del dispositivo. Nos interesó que la categoría nucleara elementos descriptivos pero que avanzara también sobre las construcciones de sentido que los docentes y alumnos elaboran sobre lo que los alumnos "hacen" en el práctico.
- los criterios de *organización de la actividad* en la comisión. Por criterios de organización entendemos a todas aquellas definiciones, normas, procedimientos que procuran regular la

tarea y las interacciones entre quienes comparten el trabajo en la comisión según una pauta establecida –con mayor o menor grado de formalización- a tal efecto. En este orden de cuestiones, incluimos las formas de distribución del trabajo entre los equipos que conforman cada comisión y las pautas o principios de actuación que pretenden regular los intercambios y el funcionamiento de los equipos.

- las *modalidades de acompañamiento* a los estudiantes. En esta categoría incluimos todo aquello que pudiera dar cuenta del modo como cada docente de comisión piensa y actúa su función de acompañamiento y del conjunto de figuras que de un modo u otro operan como andamiajes de la experiencia que transitan los estudiantes.
- los *mecanismos de control y evaluación* empleados en la comisión. Por control entendemos al conjunto de procedimientos utilizados por el docente a cargo de la comisión a fin de garantizar cierto dominio de la situación en vistas a contrarrestar los riesgos profesionales implícitos en delegar a alguien en formación responsabilidades propias del ejercicio profesional. La evaluación en cambio tiene que ver con las instancias previstas para juzgar el comportamiento de los estudiantes en vistas a retroalimentar la experiencia y/o tomar decisiones respecto a la acreditación del ciclo.

En todos los casos, el trabajo realizado con las categorías implicó avanzar en la caracterización del modo como los docentes y alumnos de cada comisión hacían referencia a cada uno de estos componentes, desde la descripción, la evocación de situaciones, la reflexión sobre los efectos que cada aspecto generaba en el plano subjetivo, intersubjetivo y grupal, etc.

❖ **Acerca de efectos y resonancias identitarias**

Utilizamos el término de efectos y resonancias identitarias para aludir al conjunto de fenómenos que emergen en los procesos de configuración identitaria que los estudiantes despliegan en el espacio de la práctica. Entre ellos, procuramos discriminar:

- *los aprendizajes que los estudiantes desarrollan en la práctica* y que forman parte de los componentes operatorios, representacionales y afectivos que conforman la identidad profesional
- *las dinámicas y procesos identitarios* que se despliegan en el espacio de la práctica como resultado del conjunto de tensiones que motorizan la experiencia y las formas en que

tales tensiones se gestionan en el marco del dispositivo empleado.