

Experiencias de formación en el campo del acompañamiento pedagógico y grupo de formación. FFHA UNSJ

Autores:

Lic. Analía Videla - DNI 16.854.315(avidela2001@yahoo.com.ar)

Lic. María Marta Cristante - DNI 20.992.345 (mariamcristante@gmail.com)

Emelia Grandinetti - DNI 34.920.450 (emeliagrandinetti@gmail.com)

Natalia Antuña nataliaantuña3@gmail.com

Sabrina Frias sabrifrigz_95@gmail.com

Silvia Frias silviafriasgz@gmail.com

Sebastian Navas sebanavas@hotmail.com

Eje 2

I-Introducción

A partir del reconocimiento de las condiciones institucionales del enseñar, del aprender, del investigar en la universidad, en este XIV Encuentro Nacional denominado “Formación, Política, Educación” nos proponemos compartir, intercambiar con ustedes nuestras “*Experiencias de formación en el campo del Acompañamiento Pedagógico y Grupo de Formación*” FFHA- UNSJ. Estas experiencias, cuyos inicios se remontan al año 2006, se encuadran en un Proyecto de Extensión de la cátedra Psicología de los Grupos y las Instituciones, materia optativa del 5° año del Ciclo de Formación Orientada de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Diseñado a partir de la puesta en visibilidad de la creciente deserción escolar, que afectaba particularmente durante el primer año de la carrera y se sumaba a un notable desgranamiento de estudiantes en el pasaje del primer a segundo año, el dispositivo que aquí presentamos emergió como una respuesta institucional en busca de contribuir a la adaptación de lxs estudiantes ingresantes en el mundo universitario, generando espacios de reflexión y escucha, que permitan significar y resignificar la cotidianidad universitaria en su conjunto. Resignificación posibilitada por el proceso de enriquecimiento que otorga el grupo, cuando éste, tal como afirma Ana Fernández (2001), se vuelve “grupalidad”.

II-Desarrollo

Aunque hemos hecho una introducción formal, quisiéramos continuar con otro tipo de presentación, y vale entonces el interrogante: ¿Quiénes somos?

Ante todo, somos un colectivo universitario, constituido por estudiantes, egresados y

docentes cuya intención es acompañar a los ingresantes, a través de prácticas situadas, capaces de instituir un espacio “otro” al de la formación curricular, que enfatice la apropiación discursiva subjetivante con otros y de otros, cuya finalidad es abrir un campo de problematización de la experiencia universitaria y la constitución del *pensar juntos*. (Nicastro - Grecco, 2012) con encuentros de aproximadamente dos horas semanales.

¿Por qué hablamos de Acompañamiento Pedagógico (A.P.) y de Grupo de Formación (G.F.)? Caracterizamos el AP – GF en una doble dimensión del mismo proceso. El A.P. constituye el primer aspecto: disponibilidad de acompañamiento que apunta a constituir con los estudiantes ingresantes un espacio diferente al de la formación curricular, sin oponerse a éste, sino resignificándolo a partir del reconocimiento de las trayectorias de formación (Nicastro–Grecco, 2012). A su vez, el lugar del acompañante-coordinador de esos grupos lo conforman parejas o tríos de estudiantes avanzados y/o egresados, que habilitan y propician la circulación de la palabra de los acompañados, quienes están en los inicios de sus trayectos académicos.

La otra dimensión es la de Grupo de Formación (G.F.): propiciado por el equipo coordinador, instancia ocupada por los docentes de la cátedra que también se constituyen en acompañantes de un inicio desde este otro lugar, en encuentros quincenales con los acompañantes de A.P., con el objetivo de intercambiar acerca de sus prácticas, inquietudes, dificultades, implicancias. En esta instancia emerge o no, la potencia para constituir condiciones de grupalidad.

Partiendo de la premisa de que una praxis implica de manera inmanente una teoría, nos proponemos subjetivar los haceres, instituyendo otros estilos de “habitar la facultad, habitar la carrera”, novedosos modos en los que fluyan las afectaciones de los cuerpos, y la polifonía de voces que hacen a la diversidad de la cotidianidad universitaria. Es desde este posicionamiento que pensamos en desplegar un *dispositivo*.

Hablamos de dispositivo en tanto montajes específicos, producciones teóricas y técnicas que territorializan un saber y un hacer específico con grupos, y que ha tenido como función principal la de responder a una *urgencia*. El dispositivo tiene, pues, una función estratégica dominante (Woronosky, 1993; 320), y en este trabajo justamente nos proponemos indagar las urgencias a las que responden, en el campo de la formación, la política y la educación, los dispositivos de A.P. y G.F.

En esta línea, podemos decir que para Marta Souto (2009) el dispositivo requiere del análisis de la demanda, y éste será el punto, en el que se diferencie de la técnica.

“Una técnica se aplica, se ejecuta de manera similar en distintas situaciones, es

simple. Un dispositivo es, en cambio, una invención, es creado por el sujeto, formador o docente, es una combinatoria de muchos componentes. Se piensa en función de demandas, no se predetermina, trabaja con alternativas diversas que se van configurando en la situación y en la interacción. No es lineal sino que toma un volumen con capacidad para contener, analizar, significar, otorgar sentidos, y es analizado en el mismo como dispositivo.” (Pág.125)

Al señalar la diferencia entre la técnica y el dispositivo, encontramos la fundamentación para distanciarnos de una práctica de tutoría, típicamente individualista, ritualizada, pensada desde “la figura del tutor experto” o “del perfil del tutor”, del que se precisa el “tutelaje”. En contraposición a esta propuesta, la figura del acompañamiento se erige desde un sujeto colectivo, político, como un espacio a construir, siempre con otros y a partir de otros, atravesado por las contingencias de los encuentros y desencuentros posibles, siempre cargados de múltiples posibles e imposibles.

III- Escenas del Acompañar

Frente a todo lo mencionado anteriormente nos proponemos seleccionar diferentes escenas del acompañar que tienen lugar en el complejo campo de actuación, tanto por parte de los acompañantes, como de los acompañados, para pensarlas, dado que nos parece importante recuperar la diversidad de enfoques de las experiencias, como una parte fundamental del acontecer de este dispositivo. Con el término *experiencia* se alude aquí a un modo situacional de *experimentar* abierto a lo que acontece (Bózzolo, 2013).

Retomamos entonces, los aportes de Nicastro y Greco (2012) para la construcción de dichas escenas, divididas operativamente en estas tres metáforas que plantean los autores, a partir de posibles figuras del acompañamiento; salvando el hecho de que más allá de un intento de sistematización y diferenciación para su análisis, en la práctica concreta se dan simultáneamente e integrando otros aspectos que quizás sobrepasen a lo que hoy nos abocamos:

- 1) El acompañamiento como un espacio de pasaje de “decime cómo”.** Alude al tipo de espacio en el cual unos son pasadores de “cómos” a otros que demandan y necesitan ayuda. “Decime cómo...”(Ibid, 2012:99-100)

Muchas son las situaciones de estrés, agotamiento, inseguridad; que genera en los estudiantes recién llegados el cambio del nivel secundario a la vida universitaria. Esto lleva a que en ocasiones los ingresantes vean a los acompañantes como aquellas fuentes de saber,

que por el sólo hecho de llevar más años en la carrera tienen las “recetas” necesarias para transitar exitosamente la universidad.

En esta metáfora encontramos diversas escenas en las cuáles los ingresantes demandan estos “cómo” a los acompañantes, tal es el caso de la angustia que provocan los exámenes finales: ¿Cómo hago para preparar un tema para el examen final? ¿Cómo me decido por qué materia rendir primero?

Ahora bien, concordamos con los autores que cuando esta búsqueda de “cómo” rige todo el encuentro del acompañar, se pierden de vista los por qué y para qué. Para que este “como” no se vuelva una copia de un modelo a seguir, es necesario visualizar el recorrido propio y único que cada sujeto tiene en su trayectoria particular.

Entendemos que en la vida universitaria no hay “recetas” para seguir, y por ende las respuestas desde nuestro lugar de acompañantes no buscan otorgar certezas, sino más bien, abrir nuevos interrogantes a los acompañados: ¿Qué materia te gusta más?, ¿Qué materia te cuesta más, por qué?, ¿Para qué crees que te sirve esta materia en tu formación?, ¿Cuál fue el tema que más te gustó de la materia?, etc.

De ésta manera los acompañantes abren la posibilidad de que los acompañados compartan con el grupo los diferentes “cómos”, no como una receta, sino como distintas modalidades de acción, enriquecidas a partir del compartir grupal.

- 2) **El acompañamiento como espacio de ensayo (...)** ¿se trata de mostrar, ejemplificar, ilustrar?, ¿se trata de estar atento en la mirada y seguir a otro?, o se trata de estar ahí, construyendo la propia versión que cada escucha permite alcanzar? (...) Si un espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás, ya no es de formación de lo que estamos hablando. (Nicastro- Greco, 2012:105-106)

La condición de ensayo de un espacio tiene que ver con el reconocimiento por parte de sus integrantes de la posibilidad de abrir la puerta a la reflexión de su propia práctica.

El dispositivo de G.F. cobra vida en esta metáfora, en la medida que, si bien mantiene cierta sistematicidad, permite la visualización de diversas problemáticas compartidas por los acompañantes a lo largo de los diversos encuentros con los ingresantes.

Sin embargo, esta escena plantea una complejidad mayor para el análisis, ya que el G.F. es una instancia en la cual el acompañante pasa a ser acompañado, tanto por el equipo coordinador del G.F., como por el resto del grupo. Es aquí donde confluyen las diferentes miradas respecto de las diversas problemáticas que van emergiendo en la práctica, compartiendo posibles respuestas y abriendo nuevos interrogantes.

En esta instancia el equipo coordinador evita el lugar de la “certeza”, asumiendo la tensión

constante entre el acierto y desconcierto que toda práctica humana implica, en permanente cambio, en constante construcción.

3) El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros. El despliegue del pensamiento es una de las vías del acompañamiento. Y esto puede afirmarse en dos sentidos.

- Porque acompañar supone pensar con otros, con “mas-de-un-otro” dice Kães (en Nicastro y Greco, 2012). Y esos muchos otros son los que nos precedieron y también los contemporáneos. El pensamiento siempre se sostiene en una historia, una herencia, una filiación que va más allá de los sujetos, aunque los incluye. (Ibid, 106)

- Porque acompañar implica pensar a otros, es otra modalidad del acompañamiento, pensamos a otros porque los reconocemos diferentes e intentamos comprender sus motivos, sus necesidades específicas, sus desvelos particulares, sus certezas. Nos distanciamos de esos otros para poder pensarlos y así evitar la indiscriminación o el espejamiento, no creyéndolos meras prolongaciones de nosotros mismos. Afortunadamente, *pensamos a otros porque no podemos pensar en lugar de ellos.* (Ibid. 110).

Observamos que esta metáfora atraviesa toda la experiencia del A.P.-G.F., ya que nos sería imposible trabajar con un “otro”, si no lo reconocemos como tal, es decir, como un otro diferente a mí.

Una de las escenas características de este encuentro con otros, corresponde a la presentación del A.P. en los primeros años de la carrera: al iniciar el ciclo lectivo, quienes nos auto-convocamos como AP, nos presentamos frente a los ingresantes. La época varía (a veces en el cursillo, a veces en el cursado), pero lo que no varía es la situación, siempre conflictiva, de esbozar o de poner en palabras aquello que somos y qué hacemos. Pareciera que las certezas se diluyen delante de nuestros ojos. Se convierte así en un esfuerzo de objetivación, no objetivo. Y creemos firmemente que éste primer encuentro intersubjetivo de sentidos es el primer paso para encontrar un sentido compartido, un pensamiento con otros:

Justamente por eso hablamos de “formación”, apelando al enriquecimiento grupal como fuente del conocer, del pensar, sin negar el conflicto y tensión permanentes intrínsecas a todo encuentro intersubjetivo.

VI-Conclusiones

Estamos en condiciones de enunciar que estas experiencias son productoras de colectivos universitarios, que apuestan a un modo de trabajo tendiente a contradecir las formas hegemónicas de habitar el mundo estudiantil, mostrando, en sus aciertos y

dificultades, las potencias del lazo social.

Cabe entonces preguntarnos ¿A qué urgencias responden los dispositivos A.P.-G.F.?, ¿cuáles son los sentidos del A.P.- G.F. en la formación?

Para responder a estos interrogantes, se hace necesario visualizar cuál es nuestra concepción de la educación, en tanto contexto de acción en el cual transcurre una acción de acompañamiento

Partimos de entender la educación como herramienta política de transformación que colabore/apunte a la construcción de sujetos políticos, capaces de organizarse y autodeterminarse (Demo, 1985), por lo tanto se trata de la construcción en conjunto de transformación inmanente de nuestras praxis, un movimiento de autogestión colectiva, con potencia para alcanzar algo de lo utópico; a través de la estimulación de una reflexividad crítica sobre las prácticas cotidianas que nos atraviesan, contribuyendo a la desnaturalización de algunos mitos y discursos que nos amordazan.

En este sentido, identificamos diversas prácticas educativas, naturalizadas y cristalizadas a través del currículum oculto (Jackson, 1970); que tienden a invisibilizar la política en el sistema educativo en general, y en la universidad en particular.

Entendemos que “lo político” es una construcción social, plural: un acto, discurso, es político en cuanto se hace público, cuando involucra una causa en común con otros. Desafortunadamente, vivimos en un contexto en el cual los ciudadanos han pasado a ser consumidores, donde el individualismo y lo privado están por encima de las causas en común, de lo público.

Ante esto, podría decirse que tanto el A.P. como el G.F. brindan un espacio tendiente a reconstruir puentes, permitiendo la confluencia e interacción constante entre lo público y lo privado, lo singular y lo colectivo-grupal; habilitando la problematización permanente de nuestra vida universitaria cotidiana, instancia previa necesaria para su desnaturalización:

“(...) Avanzar en la problematización implica encuadrarla en el marco microsocioal de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuáles son los significados que se le atribuyen.

En este sentido la problematización persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa (...).” (Nicastro y Greco, 2012: 98)

En concordancia con esto, pensamos en la educación como una práctica emancipatoria; lo cual implica que ésta estimule la problematización constante del contexto del cual emerge, para esto es necesario que toda educación reconozca la alteridad, lo diverso; posibilitar que

el otro pueda construir una vida sin tutelajes de ningún tipo:

Pensar la escuela del siglo XXI supone recorrer nuestras mejores tradiciones libertarias, recuperar la utopía de la igualdad del género humano, romper con la naturalización del orden social, reiniciar un nuevo proceso emancipatorio que repiense, extrapolar sus contenidos, las viejas categorías de civilización y barbarie” (Garcés, 2012:6)

En este marco, el acompañamiento como práctica de intervención situada y subjetivante, brinda un espacio -siempre en tensión- que responde a la urgencia de pensarnos y repensarnos de manera crítica en nuestra vida universitaria cotidiana siempre con otros (en el interjuego del acompañar y ser acompañado), favoreciendo el debate, la escucha, la reflexión de nuestro presente como estudiantes y de nuestro futuro como profesionales.

Por lo tanto, también es un espacio que contribuye a fortalecer el trabajo grupal, creando lazos sociales nuevos y significativos que contribuyen a construir y reafirmar nuestras trayectorias universitarias; en la producción de una subjetividad crítica, develando las prácticas cotidianas que nos colonizan a diario, rompiendo con la naturalización de las mismas.

V-Bibliografía

- BAREMBLITT, G. (1992). *Compendio de Análisis Institucional. Brasil*. Rosa dos tempos.
- BOZZOLO, R. (2013) *Subjetivaciones en docencia universitaria. Experiencia y experimentación*. (Borrador para un artículo de la cátedra de Psicoterapia II de la Fac. de Psicología de la UNLP)
Material de MIIPS – UNC
- DEMO, P. (1985) *Pobreza Política. Discusiones en torno de la conquista y la organización de la ciudadanía*. Ed. Mimeo
- FERNÁNDEZ, A. (2001). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *Lógicas Colectivas. Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- GARCÉS, L. (2012) *Educación, Emancipación y Barbarie*. Documento elaborado para la cátedra “Política y Gestión Educacional”. UNSJ. FFHA.
- GUATTARÍ, F. (1977). *La revolución molecular, Brasil*. Brasiliense.
- JACKSON, Philip. (1970). *La vida en las aulas*. Madrid. Ed. Morata

NICASTRO, GRECCO. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens. Bs. As.

SOUTO, M. (2009). *Complejidad y Formación Docente.* En Yuni, J. (Comp) (2009) *La formación docente. Complejidades y ausencias.* Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

WORONOSKY, M. (1993). *Enrique Pichon Riviere, lo grupal y la crítica a la vida cotidiana.* En FERNÁNDEZ, A, DE BRASI, J.C. *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones.* Editorial Nueva Visión. Bs. As.