

EL IMPACTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA.

*Avances de investigación sobre el papel de las
“prácticas de formación” en el proceso de
socialización profesional.*

MARCELA ANDREOZZI*



* Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Docente en la Cátedra Análisis Institucional de la Escuela y miembro del Programa de Investigación Instituciones Educativas (ICE), en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Asesora pedagógica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA).

Introducción

El tema de la calidad de la educación que brindan las instituciones de nivel superior ha ocupado un lugar poco privilegiado en el debate político y académico de los últimos tiempos. Sin embargo, existe una conciencia cada vez más generalizada sobre la existencia de problemáticas instaladas en este nivel de enseñanza y sobre la necesidad de emprender acciones que posibiliten avanzar en la solución de algunas cuestiones aparentemente cronificadas.

El intercambio de experiencias de innovación producido en el marco de los sucesivos Encuentros de Expo-Cátedra, permiten identificar como uno de los puntos críticos de mayor recurrencia la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional. Nuestra misma experiencia de investigación en el Programa de Instituciones Educativas (ICE-UBA) avala esta afirmación. Hemos observado a lo largo de estos años, cómo esta dificultad ha ido adquiriendo un papel preponderante en el juicio que los mismos protagonistas del nivel realizan respecto a la calidad de sus propios resultados. Nos ha llamado la atención el descrédito que suele manifestarse respecto al valor que adquieren los saberes transmitidos durante la formación de grado. Encontramos en algunas oportunidades instalada la sospecha -y a veces hasta la convicción- que la “verdadera” formación, aquella que realmente brinda los recursos necesarios para lograr una buena inserción en el mundo del trabajo, se adquiere “en el afuera”. Desde esta perspectiva, se llega hasta a dudar del poder real que tienen los establecimientos de formación superior para generar una impronta firme y duradera en sus mismos egresados. Prima más bien la creencia que los conocimientos y saberes allí transmitidos serán puestos en duda (y porqué no decir “abandonados”), tan pronto resulte

necesario habituarse a las condiciones de trabajo y a los modelos de desempeño institucionalizados en el contexto del ejercicio profesional. Esta preocupación suele intensificarse cuando -por razones de diversa índole- las alternativas de formación en la práctica no alcanzan a satisfacer las expectativas que ellas mismas generan en función del encuadre pedagógico que las caracteriza.

Desde nuestra perspectiva, **las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional. Ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional. El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto.**

El presente artículo contiene algunos avances de investigación sobre este tema. La investigación de referencia -titulada “Dinámica de las prácticas profesionales de formación en contextos hospitalarios”- ha sido diseñada como un estudio de caso en profundidad, cuyo propósito central fue describir las características que adopta el proceso de socialización profesional durante la etapa de formación de grado, haciendo particular referencia a las experiencias de práctica profesional desarrolladas en el transcurso de la carrera. A fin de ubicar al lector en la perspectiva teórica y metodológica del trabajo, presentamos en primer término la síntesis de algunas conceptualizaciones de base sobre nuestro objeto de estudio. Avanzamos luego en la descripción de aspectos vinculados con el diseño de investigación y a continuación exponemos algunos resultados que permiten advertir el potencial formativo de la práctica.

Conceptualización sobre el objeto de estudio

Socialización profesional y configuración del pensamiento práctico

Según Berger y Luckman (1968), puede considerarse a la socialización profesional -como caso particular de socialización secundaria- al proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados, en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales “saberes” permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrar un “submundo” inicialmente vivido como ajeno y extraño.

Siguiendo los aportes de Bourdieu (1986) entendemos que **los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional constituyen una porción del capital cultural acumulado a lo largo de la historia de la profesión.** La internalización de tales saberes expresa el modo como el poder de lo social se inscribe en la propia subjetividad, regulando desde allí los límites de lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo temido. Utilizamos el término **“dimensión institucional del comportamiento profesional”** para designar a este conjunto de saberes (en

su carácter de normas y significados) que operan desde la singularidad de cada sujeto, generando cierta convergencia en los discursos y las acciones bajo la extrema diversidad que pueda presentar el estilo de desempeño de cada profesional en su situación particular de trabajo.

En principio, cabe plantear que tal conjunto de saberes se halla compuesto por un magma de significados, entre los cuales pueden encontrarse: postulados de carácter pre-teórico sobre cómo son y cómo se hacen las cosas, afirmaciones teóricas pero en estado aún rudimentario (tales como las máximas, refranes, recetas que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas), y postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción (tal como se hallan organizados en cuerpos especializados de conocimientos). Por otro lado, resulta posible concebir que **este conjunto de saberes interviene en el modo de operar del pensamiento práctico.** Términos tales como “saberes en uso” (Malgive, 1991); “teorías en uso” (Schön, 1978); “conocimiento de sentido común” (Berger y Luckmann, 1968); “conocimiento a mano” (Schutz y Luckmann, 1973); aluden al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas -en el sentido de “hechas cuerpo”- intervienen en el modo de hacer y representar social.

Siguiendo el planteo de Schön (1992), podemos discriminar tres niveles en los que este tipo de saberes interviene:

- **la acción profesional misma:** existe en este sentido un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos. Se trata de conocimientos difícilmente verbalizables como tales, que en todo caso aparecen expresados en la “habilidad” o “destreza” con que cada profesional desarrolla secuencias de acciones semiautomáticas o rutinarias. La idea de “habilidad” o “destreza” se halla ligada a la idoneidad o experticia alcanzada en aquello que comúnmente ha sido denominado “saber-hacer”.

- **la reflexión en la acción:** se trata en este caso, del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados la propia acción mientras ésta transcurre. Todos hemos enfrentado consecuencias imprevistas de nuestras propias acciones, efectos inesperados que ponen en jaque el repertorio de anticipaciones con que contamos. En tales ocasiones, reflexionamos “dentro” de la acción “presente”. Esta reflexión in situ -organizada según un modelo de razonamiento experimentales permanente. Aún cuando tengamos poca conciencia de ello constituye el mecanismo a partir del cual rectificamos y ampliamos continuamente la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.

- **la reflexión “sobre” la acción:** el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinta a la anteriormente señalada. A diferencia del pensamiento puesto en juego en la reflexión en la acción, la reflexión sobre la

acción se realiza a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos. Aquello en lo que pensamos no es nunca una copia fiel de la realidad. Constituye por el contrario el resultado de un proceso de evocación en el que el sujeto construye al objeto de su pensamiento. En este nivel de operación, el sujeto pone en cuestión los supuestos mismos en los que ha basado el diagnóstico y definición in situ del problema; de este modo, se interroga acerca de aquello que ha orientado su acción y su reflexión en la acción mientras ésta transcurría. La reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la

reflexión pasada.

A modo de síntesis de lo planteado hasta ahora diremos que:

- los saberes utilizados en la acción profesional misma, así como también aquellos que se ponen en juego en la reflexión in situ y a posteriori, constituyen la “materia prima” con que opera el pensamiento práctico,

- tal conjunto de saberes constituyen contenidos básicos del proceso de socialización profesional, que comienza a desarrollarse desde la misma formación de grado y que luego continúa desplegándose a lo largo de toda la trayectoria profesional del sujeto. Estos saberes institucionalizados en los contextos de formación y desempeño profesional proveen las bases de un “aparato legitimador” que posibilita otorgar “validez cognoscitiva” al modo como cada profesional actúa y piensa los hechos y resultados de su propia práctica.

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Szabón
y Pablo Gentilli.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsbles:

Carlos Dámaso Martínez y Gladys Palau

Los “modelos profesionales” como soportes de la propia identidad profesional

Hemos planteado que los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido a lo largo de su historia. Desde nuestra perspectiva de trabajo, tales **saberes institucionalizados en el sistema interno y externo referencial se hallan articulados en aquello que hemos denominado “modelos profesionales”**. Definimos a los “modelos profesionales” como:

[...] conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el “ser en sí” (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo [...].

La idea de configuraciones de rasgos resulta pertinente siempre y cuando advirtamos que:

a) **se trata de un conjunto de patrones de comportamiento que no surgen ex nihilo**, sino que representan el producto de un proceso de acumulación de saberes que constituyen el legado de una herencia incorporada como capital cultural.

b) **la noción de estabilidad no pretende sugerir unicidad o inmovilidad, sino permanencia relativa en el tiempo**. Un tiempo signado por el movimiento de fuerzas que entablan los diferentes grupos profesionales a fin de ocupar posiciones estratégicas en la distribución del poder material y simbólico dentro del campo profesional mismo. La tensión que suele organizarse en torno a la defensa de modelos entre sí antagónicos, o aún de corrientes especializadas dentro de un mismo modelo, puede ser interpretada en algunos casos como una de las tantas formas que adopta la lucha por conquistar espacios profesionales diferenciados y jerarquizados internamente.

c) **la idea de disposiciones prototípicas de rasgos no supone la existencia de una relación isomórfica entre**

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

aquello que define el “ser en sí” de la profesión (en su formulación de estado “puro” e “ideal”) y aquellos rasgos que caracterizan al estilo personal de desempeño de cada profesional en su situación singular de trabajo. Discriminamos así los conceptos de “modelo profesional” y “estilo de desempeño”, entendiendo a este último como: “...conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en su situación real de trabajo”. Interpretamos que entre el “modelo profesional” (abstracto e ideal) y el estilo de desempeño (concreto y singular) existe un nivel intermedio cuyo análisis resulta indispensable. Se trata en este caso, de la versión particular que del modelo ideal van elaborando los diferentes grupos profesionales de referencia. Tales grupos operan como soportes de la propia identidad profesional y constituyen el sustrato a partir del cual se van estructurando y consolidando cadenas complejas de filiaciones profesionales que configuran la trama relacional en la cual cada sujeto va inscribiendo su propia trayectoria.

Retomando las ideas centrales de nuestra definición podemos concluir que los “modelos profesionales”:

- constituyen un trasfondo de realidad común, que “moldea” la conducta de los sujetos, induciendo en ella cierto margen de regularidad y previsibilidad en las acciones,
- funcionan al modo de una “impronta” que posibilita sentar las bases de la propia identidad profesional y en este sentido, define el rumbo de la propia afiliación en el seno de un grupo de pertenencia que opera como sostén. La cohesión del grupo se halla en algún sentido garantizada por el mantenimiento de un modelo común que asegura el desarrollo de identificaciones recíprocas y solidarias entre sus miembros,
- permiten, por otro lado, establecer distinciones y diferencias entre grupos significativos de poder dentro del campo, pudiéndose convertir en algunos casos en un instrumento al servicio de la lucha por ocupar posiciones estratégicas de poder y prestigio profesional.

El ciclo de práctica profesional como instancia privilegiada de socialización profesional

La idea central que proponemos considerar en este artículo es que las prácticas profesionales desarrolladas durante la carrera constituyen un espacio de transición de particular impacto en la socialización profesional del futuro egresado.

En principio, definimos a la práctica profesional de formación como a una **subunidad organizativa y pedagógica con características idiosincráticas que la diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera.** Entre ellas caben citar los siguientes rasgos invariantes:

- a) poseen una **finalidad** específica que imprime cierta direccionalidad y sentido a las actividades que en ellas se ofrecen. En términos generales, tal finalidad se liga con la intención de promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el

desempeño de roles profesionales particulares. Entendemos que tal habilitación supone la internalización de determinados “modelos profesionales” que -una vez incorporados y transmutados en rasgos del propio “estilo”- operan como marcos de referencia para la acción.

En función de este propósito, las prácticas profesionales de formación suelen configurarse como un campo de experiencia destinado al entrenamiento profesional en situaciones reales y no simuladas. El entrenamiento “en servicio” ofrece, *desde el plano de lo real*, la posibilidad de tomar contacto directo con el mundo del trabajo. Permite en este sentido, conocer las características reales del objeto de trabajo (y del impacto emocional que produce el contacto con él); los instrumentos y herramientas de uso más frecuente; los procedimientos y técnicas de trabajo con mayor o menor grado de institucionalización en el desarrollo de las tareas; las condiciones de trabajo (tanto en lo que ellas afectan a la calidad de la propia producción como al grado en que intervienen en la configuración de un vínculo particular con la actividad laboral). Por otro lado, y *en el plano de lo simbólico*, adquieren para los sujetos el significado de un escenario desde el cual desarrollar una experiencia de naturaleza “iniciática”. La iniciación en el trabajo profesional involucra a cada sujeto en: el enfrentamiento de “situaciones o episodios-clave”, generalmente organizados en torno a un obstáculo o “prueba a superar”; el intercambio con “personajes” que cumplen funciones auxiliadoras y que en muchas ocasiones operan como “modelos” a imitar; la incorporación de un conjunto de usos y costumbres a través de los cuales se va accediendo paulatinamente a un universo de significados que posibilitan comprender una realidad inicialmente vivida como ajena. Participar de esta experiencia -en su dimensión real y simbólica- posibilita así “adentrar” un “submundo institucionalizado”, meterse de lleno en la cotidianidad de la vida profesional misma. Desde este punto de vista, la experiencia de práctica profesional ofrece al estudiante la oportunidad de abandonar su posición inicial de «extraño», para pasar a ser “uno” entre “varios” que actúan conforme a un “nosotros”.

b) en lo que respecta a **su inserción institucional**, el ciclo de práctica profesional presenta un rasgo que le es propio, y que en muchas oportunidades opera como una fuente de tensión específica. El espacio de la práctica se halla atravesado por regulaciones provenientes de dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la institución de formación académica y la institución laboral que opera como asiento del practicante. La práctica precipita el encuentro entre ambas instituciones; las coloca frente a frente en la tarea de acompañar a un joven novato en el camino de lograr mayores niveles de experticia. Visto de este modo, puede comprenderse porqué los ciclos de práctica profesional suelen operar como caja de resonancia de las tensiones o conflictos que pudieran existir entre el espacio de la formación y el mundo del trabajo profesional. De hecho, la experiencia indica que si bien en sentido estricto el ciclo de práctica profesional (con su normativa específica, su asignación de

recursos, su encuadre pedagógico y su soporte organizativo) forma parte de la institución de formación que las contiene en su estructura curricular, todo el andamiaje material, humano y normativo que posibilita su puesta en marcha corresponde a la institución laboral que opera como asiento de la experiencia. Esta característica, inherente al carácter dual de su misma inserción institucional, las convierte en un espacio particularmente vulnerable para expresar desacuerdos importantes entre la institución de formación académica y el contexto del ejercicio profesional. En muchas ocasiones tales desacuerdos se expresan en la lucha por legitimar “modelos profesionales” que entre sí puedan presentar características antagónicas o contradictorias.

c) en cuanto a los rasgos del **encuadre** que las caracteriza, hemos planteado que las prácticas se diferencian substantivamente de cualquier otra situación de formación:

- En principio, **el espacio y el tiempo** delimitan un universo posible de personajes, acontecimientos y situaciones que poseen cierta probabilidad de ocurrencia. Dado que el ámbito específico en el que se desarrollan las prácticas es el contexto real del desempeño profesional, la experiencia enfrenta al estudiante con situaciones de la vida profesional misma. Entre ellas, algunas revisten un significado especial. Se trata de aquellas que si bien tienen cierto carácter de “tipicidad” para el profesional en ejercicio, adquieren para el practicante el significado de un hecho o episodio imprevisto que lo desconcierta y desencadena una vivencia de pérdida de marcos de referencia conocidos. Tales episodios suelen contener problemas complejos, difíciles de definir desde marcos teóricos provenientes de campos disciplinares estructurados. La búsqueda de puntos de apoyo teóricos que posibiliten circunscribir el problema a un único campo de conocimientos disponible resulta ardua e infructuosa. Los problemas de la práctica rompen con los límites propios de cada disciplina. Las respuestas apropiadas a cada “tipo” de problemas provienen más bien de la experiencia acumulada. No constituyen necesariamente el resultado de la derivación de conceptos teóricos a normas de procedimiento de carácter técnico. En muchas ocasiones, contienen además cuestiones valorativas que introducen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en la resolución misma del problema.

En cuanto a **la tarea** del practicante, suelen organizarse en base a la realización de tres tipos principales de acciones que posibilitan avanzar en el proceso de socialización en servicio:

- las **actividades de rutina**, introducen al practicante en el conjunto de usos y costumbres de las culturas de trabajo vigentes en cada campo profesional. La ejecución reiterada de estas acciones induce la formación de hábitos de trabajo. Adquirir un hábito supone haber internalizado una norma (Tenti, 1989); por ende, la realización de actividades de rutina cumplen un importante papel en el proceso de socialización profesional. A través de ellas, el estudiante incorpora “normas” de comportamiento que poseen un alto poder de penetración.

- las **actividades inherentes al servicio profesional que**

se presta, introducen al practicante en un repertorio básico de conocimientos vinculados al “saber-hacer”. Tales aprendizajes (ligados fundamentalmente con el conjunto de habilidades y destrezas requeridas en el desarrollo de tareas) se realizan dentro de los encuadres de trabajo y procedimientos adoptados como legítimos en la institución laboral donde el estudiante realiza el entrenamiento. Mediante este conjunto de tareas, el estudiante no sólo va internalizando normas de realización. Incorpora también esquemas de interpretación que intervienen en el “modo” de tipificar los hechos y sucesos de la propia experiencia (en otras palabras, va incorporando categorías de pensamiento que operan en el proceso de reflexión en la acción). Al mismo tiempo y junto a estos dos tipos de aprendizajes, van inculcándose también pautas valorativas vinculadas con lo que Sacristán (1989) ha denominado “normas de calidad”. Estas normas suelen transmitirse mediante la definición de aquellos criterios que caracterizan los rasgos de la “buena actuación”. Los juicios que el practicante recibe sobre su propio desempeño mediatizan tales criterios. Dado que las prácticas de formación suelen estar atravesadas por instancias de evaluación, puede suponerse que tal como lo plantea Goffman (1989), el estudiante intentará respetar estas normas de actuación aún cuando no acuerde totalmente con ellas. Se esforzará por ofrecer a los demás una imagen “idealizada” de sí mismo en aquellos rasgos que definen modalidades de actuación legitimadas en el contexto laboral de inserción.

- las **actividades de apoyo y asistencia técnica**, permiten garantizar al practicante un espacio de “formación” relativamente “protegido”. La presencia de un profesional (supuestamente experto) que oficie como “tutor” del practicante representa una condición de importancia en tal sentido. Sobre él recaen varias funciones de acompañamiento y cuidado: el control del riesgo comprometido en la tarea profesional misma; el ofrecimiento de un nivel óptimo de “seguridad psicológica” y “ayuda instrumental” (Férrandez, 1984); el establecimiento de un encuadre de formación que posibilite alcanzar niveles crecientes de autonomía, etc. Observaciones sistemáticas del desempeño del supervisor o profesional a cargo de la práctica, seguidas de reuniones de análisis y discusión sobre los criterios tenidos en cuenta en la propia actuación; supervisiones periódicas del practicante; sesiones de planificación de acciones a seguir y/o elaboración conjunta de estrategias de intervención; lecturas comentadas de bibliografía específica sobre cuestiones teóricas o técnicas surgidas como emergentes de la práctica; intercambio de experiencias en el marco de ciclos de ateneos clínicos, etc. constituyen algunas de las actividades frecuentemente utilizadas con la intención de resguardar el sentido formativo de la experiencia.

Los **recursos e instrumentos de trabajo**, intervienen también en la transmisión de significados vinculados con los modelos profesionales vigentes en el contexto de desempeño. El desarrollo mismo de tareas profesionales lleva a que el estudiante interactúe con los objetos y bienes de uso más frecuentes. Estos materiales, instrumentos y herramientas de trabajo poseen en sí un efecto comunicativo

(Sachetto, 1986). Pueden ser interpretados como “objetos-signo” y “objetos-huella” de los “modos de actuar” propios de cada ámbito de actuación profesional.

A modo de síntesis de lo dicho hasta el momento, afirmamos que los ciclos de práctica profesional constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional. **La participación racional y emocional en el ambiente real del desempeño, el contacto directo e inmediato con los sujetos y objetos que habitan el mundo de trabajo en un espacio y un tiempo fuertemente ritualizado convierten a este tipo de experiencias en hitos significativos de la propia historia de vida profesional.**

Presentamos a continuación una breve síntesis del diseño utilizado en la investigación de referencia.

El diseño de investigación

El propósito general de la investigación fue **describir las características del proceso de socialización profesional desarrollado durante el ciclo de práctica profesional de una carrera del área de la salud.** Nos propusimos más específicamente:

- describir algunos componentes nucleares de la dinámica y dramática que atraviesa el practicante (los puntos de tensión, las dificultades más frecuentes, los conflictos focales inherentes a cada etapa del proceso, los sentimientos y afectos comprometidos en el desarrollo de la experiencia, etc.),

- describir la posible vinculación entre tales rasgos y la relación encontrada entre el modelo profesional en el que el estudiante fue formado y el modelo profesional vigente en las institución laboral que opera como “asiento de la práctica”,

- describir los resultados de la experiencia, tal como surgen de la opinión de los mismos practicantes y tal como aparecen en los cambios registrados en los conceptos, principios de acción-reflexión, creencias y concepciones sobre los rasgos del “ser y deber ser profesional”.

En base a los objetivos planteados realizamos un seguimiento sistemático del proceso desarrollado por un grupo de alumnos durante el ciclo completo de práctica profesional. El diseño de indagación siguió los lineamientos generales de los estudios *antes-durante-después*:

antes de iniciar el ciclo de práctica profesional: Se obtuvo información sobre la situación en que se encontraban los alumnos en el momento anterior al inicio del primer período de práctica. Para ello se empleó un cuestionario autoadministrado sobre opiniones acerca de la formación recibida hasta el momento, y cuatro pruebas de ejecución entre las cuales figuraron: el análisis grupal de un caso clínico, el análisis individual de situaciones cotidianas del ejercicio profesional, el análisis -también individual- de algunas concepciones vigentes sobre los rasgos del modelo profesional y la realización de una consigna destinada a la elaboración del diario personal del practicante.

Durante el ciclo de práctica profesional: Se obtuvo información sobre las características del proceso seguido por los alumnos durante el ciclo completo de práctica. Las técnicas empleadas en esta oportunidad fueron: observaciones en terreno en el transcurso de cada período de práctica, entrevistas en profundidad (individuales y grupales) y cuestionarios autoadministrados al finalizar cada período de práctica.

Al finalizar el ciclo de práctica profesional: Se obtuvo información sobre los cambios registrados en los alumnos, reiterando en esta oportunidad los mismos instrumentos de prueba utilizados en la etapa antes.

El caso en estudio

Seleccionamos como caso de estudio a la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional, institución de nivel terciario dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social.

Dicha institución fue creada a fin de formar profesionales especializados en el área de la rehabilitación, con la intención de responder en forma casi inmediata a las necesidades de asistencia requeridas por la Epidemia de Polio de 1956-59. En atención a la fuerte demanda de profesionales formados en el área, el gobierno nacional contrató a un equipo de Terapeutas Ocupacionales inglesas con amplia trayectoria en la rehabilitación de discapacitados motores y psiquiátricos durante la Segunda Guerra Mundial, encomendándoles la creación de la primera Escuela de Terapia Ocupacional con sede en Capital Federal.

El proyecto de formación que desde el origen mismo configuró la propuesta curricular de la Escuela siguió los lineamientos de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales que estipulaba como campos principales de práctica al campo físico y psiquiátrico. El plan de estudios actual, mantiene tales lineamientos y se organiza en torno al desarrollo de cuatro ejes de formación: a) la formación teórica en áreas de disciplinas básicas; b) la formación específica en los campos de especialidad física y psiquiátrica; c) el entrenamiento en talleres de actividades y d) el desarrollo de prácticas profesionales intensivas en distintas instituciones del ámbito público y privado.

La importancia asignada a la formación en la práctica se mantuvo a lo largo de los años. En el momento de realizar la investigación, el plan de estudios contemplaba la inclusión de un ciclo compuesto de tres períodos de práctica clínica de aproximadamente 3 meses de duración cada uno ubicado a partir del 3er. año de la carrera.

Características del ciclo de práctica profesional en el caso estudiado

Durante el ciclo de práctica profesional los alumnos desarrollan experiencia en los distintos campos de especialidad. Tienen obligatoriedad de realizar una práctica en el campo físico, otra en psiquiatría y la última

a elección del estudiante en función de su interés personal.

En cada unidad asistencial, un supervisor asume el rol de tutor de uno, dos o a lo sumo tres alumnos, responsabilizándose por brindar la ayuda instrumental y la asistencia técnica que pueda requerírsele. Los supervisores (todos profesionales que ejercen su actividad laboral en el asiento de la práctica) tienen a su vez, una pertenencia formal en la Escuela. Si bien su tarea docente se desarrolla fuera de la institución de formación académica mantienen con ella un contacto periódico a través de una reunión mensual de supervisores de práctica y coordinadores generales del ciclo.

Durante el transcurso de cada uno de los tres períodos, los alumnos mantienen una asistencia regular a la clínica u hospital que opera como asiento de práctica con una periodicidad que va desde las 3 a 5 veces por semana. En general, las jornadas oscilan entre las 4 y las 6 hs. diarias dependiendo esto de los horarios que el mismo supervisor haya ofertado previamente. En la mayoría de los casos, los alumnos comparten toda la jornada de trabajo con el profesional a cargo.

Según el juicio de los mismos estudiantes, los días de práctica transcurren a un ritmo intenso. Desde que el alumno llega hasta que se va, realiza una serie de actividades, que si bien adquieren características peculiares en cada unidad asistencial, contienen algunos rasgos comunes que conviene señalar. En principio, todas las prácticas incluyen momentos en los que el practicante debe desarrollar una actividad pautada y regular; y otros momentos que quedan aparentemente "libres de actividad". Las actividades pautadas, suelen incluir tanto la realización de las tareas inherentes al puesto de trabajo para el cual se entrena el practicante como el desarrollo de acciones vinculadas directamente con el proceso de formación y entrenamiento en servicio.

Las actividades inherentes al puesto de trabajo se ligan principalmente con la atención de pacientes. En el campo físico, las patologías más atendidas son las lesiones del sistema nervioso central y las lesiones vertebrovasculares; en el campo psiquiátrico, resulta más frecuente la atención de pacientes con psicosis y adicciones. Junto a las actividades propias de la atención de pacientes, el practicante realiza otras actividades tales como: lectura de historias clínicas, elaboración diaria de informes, asistencia a reuniones de equipo, recorrido por las salas de internación, etc. El trabajo es arduo, los tiempos destinados al descanso suelen ser utilizados para conseguir materiales y recursos para llevar adelante los tratamientos, para planificar sesiones de trabajo individuales o grupales con los pacientes, o simplemente para "estar" con los pacientes en actitud de cuidado o contención.

Entre las actividades vinculadas más directamente con al proceso de formación y entrenamiento en servicio, adquieren un lugar destacado la observación del desempeño del supervisor, la asistencia a reuniones periódicas de supervisión, la elaboración de informes y la lectura y discusión de material bibliográfico.

Avances de investigación sobre el proceso de socialización en la práctica.

La información recogida en las observaciones de campo y en las entrevistas en profundidad permitieron construir un "modelo de trayectoria" que describe el proceso seguido por el estudiante durante su estadía en el asiento de práctica. Dado que nuestro propósito era generar conocimiento sobre las características que adoptaba la dinámica de este proceso, intentamos reconstruir las etapas por las que atraviesan los estudiantes considerando en cada una de ellas:

a) las características de la situación del practicante, tal como éstas permiten definir la "posición" en que éste se encuentra,

b) las fuentes de tensión específicas, que en algunos casos llegan a configurarse como "conflictos-focales",

c) los puntos críticos que posibilitan elaborar una salida progresiva o en su defecto contribuyen a generar una respuesta predominantemente regresiva,

d) las bifurcaciones que sufren estas trayectorias en función del modo como se trabajan las tensiones y conflictos propios de cada etapa del proceso.

En este artículo incluimos solamente avances de investigación vinculados con la **primera de estas etapas**. El análisis del material obtenido permitió elaborar algunas conclusiones respecto a la naturaleza del impacto que produce la confrontación con el mundo del trabajo: las principales fuentes que lo producen, los afectos y sentimientos que se generan (y que suelen configurar una experiencia de "shock") y las dinámicas de reacción frente al impacto.

El inicio de la práctica: avatares y vicisitudes del primer contacto con la realidad del ejercicio profesional

Los datos obtenidos en entrevistas permiten afirmar que los primeros días de la práctica constituyen una experiencia no libre de tensión y conflicto. Muy por el contrario, y conjuntamente con el entusiasmo e interés que despierta la iniciación de este ciclo de formación, la confrontación directa con la realidad del trabajo representa para el estudiante una situación altamente conmovedora que en algunas oportunidades llega a producir un impacto de "shock".

El material empírico sugiere en este sentido, la presencia de un **síndrome reactivo con algunas manifestaciones fenoménicas bien definidas:**

• En principio, hemos encontrado que **la producción de este impacto aparece ligada a la necesidad de enfrentar una situación novedosa y desconcertante que en algunas oportunidades queda registrada como una experiencia de carácter iniciático**. Por regla general, esta experiencia se suscita a raíz de un suceso, hecho o acontecimiento "natural" de la cotidianidad del ejercicio profesional que conmueve la estructura de significados incorporados durante la etapa de formación académica previa.

Tres tipos de hechos suelen mencionarse como fuentes principales de impacto:

- la confrontación con el objeto de trabajo (en este caso los pacientes de uno u otro campo)

"... de entrada, recuerdo a dos pacientes, eran los que peor estaban. Se te venían muy cerca, te pedían cigarrillos. Me daban miedo, tenían una cara rara, daban un aspecto agresivo, estaban muy desprolijos. Uno estaba prácticamente desnudo, con el pantalón todo abierto, sin calzoncillos... me acuerdo que tenía una cara terrible, te miraba de un modo que te parecía que te quería comer... Esta es la primera impresión que tenés cuando no los conocés..."

- la puesta en duda de algunos "saberes" aprendidos en la institución académica

"... todo lo que aprendimos en la escuela es que el TO trabaja a partir de la actividad. Yo me decía al principio: ¿es una sesión de TO si nos quedamos toda la sesión hablando con el paciente? ¿nos ponemos a actuar tipo psicólogos aunque no seamos psicólogos?"

- el enfrentamiento de condiciones de trabajo que afectan la posibilidad de concretar principios e "ideales" incorporados como rasgos del "deber ser" profesional. Si bien en reiteradas ocasiones, se mencionan dificultades vinculadas con la falta de recursos, las condiciones inadecuadas del espacio, la cantidad de pacientes a atender, etc. en la mayoría de las oportunidades estas condiciones no aparecen como estímulos que conmocionaran demasiado al practicante. Se las acepta más bien como condiciones de hecho que deben sobrellevarse. Por el contrario, se alude con frecuencia a "falta de reconocimiento profesional" como un obstáculo que afecta la posibilidad de ejercer la profesión conforme a un ideario incorporado previamente.

"...los TO somos grandes laburantes... podemos aportar a los otros profesionales muchos datos, porque en las sesiones de TO salen un montón de cosas... a la hora de los bifés estamos ahí..."

... sí, pero después los laureles se los lleva otro..."

Hemos encontrado que **el potencial disruptivo de estas tres fuentes de impacto varía en función de la índole e intensidad del intercambio emocional que promueve en el estudiante ; el grado de familiaridad o habituación que se tenga respecto al suceso que operó como fuente de impacto; y la disponibilidad de esquemas de acción e interpretación previos que posibiliten al estudiante encontrar rápidamente una respuesta apropiada a la índole de la situación que se le presenta.**

Cuando la situación a enfrentar resulta muy desestructurante (ésto es cuando queda invadido por sentimientos de angustia, frustración, impotencia, etc. frente a una situación totalmente inesperada y para la cual no se cuenta con alternativas de respuesta disponibles), el practicante queda subsumido en una situación de extrema indefensión. Los primeros días de la práctica suelen ser vividos generalmente como un momento en el que la indefensión del practicante se confunde con la indefensión

de los mismos pacientes a atender. A medida que transcurren los días el estudiante se va habituando paulatinamente a las condiciones de trabajo, va incorporando esquemas de acción e interpretación que le posibilitan responder rápidamente a episodios vividos inicialmente como disruptivos; al mismo tiempo, va desarrollando estrategias de control de sí mismo que le permiten disminuir el monto de sufrimiento con que suele vivirse inicialmente la experiencia.

• En la mayoría de las oportunidades, **los alumnos tienen un registro consciente del impacto que produce el primer contacto con el mundo de trabajo (particularmente del que proviene del contacto directo con los pacientes). Se refieren a él como una experiencia de "shock" que paraliza, confunde, inhibe la capacidad de pensar y actuar.** El análisis de las evocaciones realizadas por los estudiantes, permitió distinguir la naturaleza de los sentimientos que surgen frente a cada fuente de impacto:

- En el caso del impacto producido por la confrontación con el objeto de trabajo, los relatos contienen la mención de sentimientos tales como:

-> la **angustia** —> derivada del conjunto de fantasías y temores que despierta el trato con la discapacidad y el trabajo con enfermedades que representan -de algún modo- un destino virtual de indefensión y pérdida, contra el cual HAY QUE luchar.

"...me acuerdo la impresión que tuve cuando vi por primera vez a una paciente psicóloga que había tenido un intento de suicidio. Se había tirado un tiro en la cabeza, la bala se le quedó adentro, quedó muda, afásica, con una cuadriplegía... La primera vez que la vi me quería morir... ése sí que fue un "shock"... la angustia de no entender qué me quería decir... por otro lado, su situación familiar, el marido, sus hijos, pensar en el futuro de esa mujer... fue algo terrible ..."

-> la **frustración** —> derivada de la dificultad de encontrar recursos de formación disponibles para enfrentar situaciones QUE DEBEN resolverse bien en la práctica

"... yo siempre fui muy buena alumna, fui confiada de todo lo que sabía teóricamente. Llegué ahí y sentí que no tenía nada... Me sentía muy mal, veía a la TO que le explicaba algo al paciente y era como si me lo estuviera explicando a mí; y se suponía que yo estoy a punto de ser un profesional!..."

-> la **impotencia** —> ante la imposibilidad de dar una respuesta QUE SATISFAGA el espectro de expectativas que pesan sobre el practicante.

"... el primer día que tuve en brazos a un chiquito PC (con Parálisis Cerebral), ¡me quise morir! sentís que es un cacho de carne que se me iba para todos lados... no sabía cómo sostenerlo...eso sí que es un "shock", le desesperarte ante el otro, la impotencia que sentís... Está bien, uno se dice: " uno también no puede un montón de cosas"... pero en ese momento vos lo ves en el otro, la impotencia... y vos te decís "¿y qué puedo hacer yo?..."

- En el caso del impacto producido por el desacuerdo entre "modelos profesionales", los practicantes

mencionan las siguientes reacciones:

-> la **confusión** —> derivada de la contraposición entre lo aprendido respecto a los rasgos que definen el “ser” y “deber ser” profesional (en su forma pura o ideal) y lo observado como patrones regulares de desempeño.

“... antes de la práctica me imaginé a la TO en un aula llena de pacientes, todos trabajando, haciendo cosas... era la película que tenía antes de llegar a la práctica. Cuando llegué encontré otra cosa... en realidad, no sabía bien qué era... para mí nunca fue hacer una manualidad y nada más; pero... tampoco era lo que estaba viendo... pensás ésto no es TO, o por lo menos, ésto no es lo que me contaron a mí...”

-> la **incertidumbre** —> derivada del cuestionamiento interno, la puesta en duda de algunos principios de acción incorporados como valores éticos, prescripciones técnicas, normas de procedimiento, etc.

“... en la escuela te dicen todo el tiempo que hay que abordar “integralmente” al paciente... pero en realidad de la mitad para abajo el paciente es del kinesiólogo, y de la mitad para arriba es del TO... estas son reglas internas de las instituciones. En la escuela, te dicen “no me vengas con que la mitad y la mitad... nosotras como TO trabajamos con la totalidad de la persona”... pero no es así... Te agarra incertidumbre porque empezás a dudar de lo que siempre te enseñaron, no sabés qué pensar...”

-> la **desilusión** —> derivada de la conmoción de imágenes y representaciones sobre el rol y la tarea que operaban como SOPORTES de la propia identidad profesional.

“... al principio fue muy desilusionante... las actividades que me habían enseñado en los talleres no las podía aplicar con los pacientes. No había ni un sólo paciente que estuviera en condiciones de estar haciendo algo, un proyecto personal concreto. Fue una decepción terrible!!! porque todo lo que nosotras habíamos aprendido era que teníamos que trabajar a partir de la actividad...”

- en el caso del impacto producido por la confrontación de condiciones de trabajo que afectan al desempeño, los practicantes aluden a la existencia de condiciones institucionales que atentan contra la posibilidad de cumplir con el mandato de profesionalizar el rol y jerarquizar la carrera en el ámbito de trabajo. En tales oportunidades, se alude a sentimientos tales como:

-> la **desilusión e impotencia** —> frente a la imposibilidad de encontrar para sí un “espacio” de igualdad respecto a los otros profesionales del equipo.

“... de entrada te desilusiona el lugar que tiene el TO... muy pocos le dan bola... de pronto un paciente se va de alta y vos te enterás 3 días después que se fue, nadie te avisa”

Las observaciones y entrevistas de seguimiento permitieron constatar la existencia de algunas regularidades en la situación en que queda posicionado el practicante. El siguiente cuadro muestra la situación que caracteriza a la posición del practicante **durante los primeros días.**

El practicante enfrenta hechos, situaciones, acontecimientos que generan en él un impacto de “shock”.

Experimenta una situación de ruptura que produce:

Pérdida de marcos de referencia conocidos

- desorganización momentánea de algunos componentes de la estructura cognitiva
- quiebre de imágenes, conceptos, construcciones de sentido previamente organizadas

Conmoción afectiva

- Se intensifica la angustia
- pierde momentáneamente la capacidad de controlar los propios afectos
- cae en una situación de sobreimplicación que lo “paraliza”

Corre el riesgo de quedar subsumido en una situación de IMPOTENCIA a partir de la cual se estructura:

Un CIRCUITO DE AUTOINVALIDACION

- El practicante:
- duda de la propia capacidad
 - duda de las propias condiciones personales para el desempeño
 - duda del sentido de la elección vocacional

Una SALIDA EN FALSO

- El practicante:
- elabora una racionalización defensiva: “La conmoción sufrida se debe a la mala formación previa”
 - culpa a la institución de formación
 - al desacreditar a la institución que lo formó, ataca el vínculo que aún lo mantiene ligado a ella

Como resultado:

El practicante queda posicionado en una situación de mayor INDEFENSION y DESAMPARO

• La situación así planteada se convierte en un campo de experiencia que predispone el surgimiento de una **fuerza de tensión específica**: el practicante siente por un lado, que debe demostrarse a sí mismo, a la institución que lo formó y al supervisor que lo recibe, que puede sobrellevar el impacto inicial sin necesidad de acudir a una “ayuda externa”; lo contrario, sería una muestra de “incapacidad” “debilidad”. En su sentido positivo, ésto significa la posibilidad de mostrar que posee suficiente valor y capacidad para afrontar las situaciones que plantea la práctica y en consecuencia, permitiría mejorar la imagen que tiene de sí y afianzar su autoestima. Por otro lado, siente la necesidad de contar con “puntos de apoyo” que le posibilite recuperar el estado de equilibrio perdido. Teme quedar desprovisto del potencial de ayuda que le puedan proveer sus profesores y supervisores de práctica; pero al mismo tiempo, siente en sí el riesgo de verse sometido a un juicio descalificatorio por parte de los otros (justamente por su necesidad de pedir ayuda).

Desde un punto de vista teórico, puede suponerse que esta tensión -probablemente constitutiva de los primeros días de la práctica- puede ser trabajada de diferentes maneras, cada una de las cuales daría lugar al surgimiento de desenlaces específicos. El material obtenido en entrevistas permitió identificar dos **desenlaces posibles**:

- El primero de ellos corresponde a quienes quedan atrapados en una **situación dilemática** de muy difícil resolución. El dilema conduce a la imposibilidad de recuperar autonomía, instala al practicante en una situación regresiva de queja, empobrecimiento paulatino del compromiso con la tarea, predominio de aprendizajes por habituación e imitación espontánea, extrema dependencia con respecto a las indicaciones y muestras de reconocimiento del supervisor. Hemos encontrado que este desenlace es propio de quienes quedan instalados en la faz regresiva del impacto.

- El segundo desenlace, supone la posibilidad de gestar un **proceso de elaboración** del impacto inicial. Tal como lo veremos a continuación, este desenlace corresponde a quienes pueden superar la faz regresiva del impacto y entrar en un camino de recuperación de la propia capacidad de respuesta.

La dinámica de reacción frente al impacto

Presentamos a continuación, una descripción del proceso que sigue el practicante en respuesta al impacto. En principio, pueden discriminarse con fines de análisis dos fases principales:

- **faz regresiva:** corresponde al momento más agudo del impacto. Se caracteriza por la pérdida momentánea de la autonomía para operar con los datos del mundo externo. La conmoción emocional producida por la confrontación con la realidad del ejercicio profesional coloca al practicante en una situación de sobreimplicación difícil de controlar. La producción de sentimientos tales como la angustia, la frustración, la impotencia, la desilusión y/o la sensación de confusión o extrañamiento representan en sí una fuente de sufrimiento específico, frente a la cual suelen estructurarse una serie de estrategias defensivas (negación de la dificultad, racionalizaciones que pretenden justificar la propia incapacidad de respuesta, etc.)

"... el primer día me angustié tanto que me dije: "¿qué hago yo acá? ¿me voy ya! quién me mando a mí a elegir esto?... pensé realmente que no iba a poder seguir... el susto, una angustia terrible... me daba rechazo el olor a pis... ganas de irme... Tal vez si hubiera tenido más conocimientos teóricos, la situación hubiese sido menos angustiante..."

- **faz elaborativa:** corresponde al momento en que el practicante comienza a habituarse y familiarizarse con la situación de trabajo. Hemos observado que en la mayoría de las oportunidades, el impacto de shock constituye un estado momentáneo y transitorio, que va diluyéndose a medida que el proceso de elaboración va avanzando. Tal proceso supone al menos: a) la posibilidad de integrar aquello que ha quedado disociado a raíz de la defensa psicológica y b) la posibilidad de actuar conforme a un principio de realidad.

Independientemente de las diferencias que pudieran existir en los relatos producidos por los practicantes entrevistados, hemos encontrado algunos elementos recurrentes en el proceso que lleva a la recuperación de

estas dos condiciones básicas. El siguiente esquema pretende sistematizar provisoriamente las diferentes etapas que suelen recorrerse en el movimiento de recuperación que lleva al practicante hacia el segundo de los desenlaces mencionados en el punto anterior:

- **1er.momento:** el estudiante posee un registro consciente de las señales del shock. Advierte sensaciones de malestar (la angustia, la inseguridad, la impotencia, la frustración, el miedo a la pérdida, etc.) y las reconoce como una fuente de sufrimiento específico.

"...me sentía muy mal con los pacientes que me producían rechazo... me decía: ¡cómo me va a pasar ésto! ellos son personas que "tengo" que poder atender, entonces ¡cómo puede ser que me den este rechazo! si a mí por lo general no me pasa con nadie, muy pocas veces sentí rechazo por alguien..."

- **2do.momento:** el practicante se predispone a buscar las razones que justifican la reacción emocional que experimenta. Se producen así sucesivos intentos de "semantizar" el impacto. Elabora espontáneamente una serie de hipótesis explicativas que posibilitan establecer la ligazón entre su propia reacción emocional (por ejemplo la angustia) y el suceso o factor que la produjo.

"... había un paciente afásico que me ponía muy mal, era un señor grande, hemipléjico... Me hacía acordar mucho a mi papá, mi papá murió de cáncer, ya casi al final no podía hablar. Me di cuenta que me hacía acordar a él, sentía mucha impotencia cuando no podía hablar..."

- **3er.momento:** logrado este segundo nivel, el practicante busca confrontar su propio punto de vista con el de los otros. De este modo, se va produciendo un proceso de validación de sus propios enunciados. Es el momento en el que comienza a compartir y comunicar su comprensión de los hechos a sus compañeros de prácticas, a sus supervisores, a sus parientes y amigos, etc. Mediante este mecanismo de contrastación, el practicante evita la tendencia a privatizar las causas de su malestar; y al mismo tiempo, advierte la presencia de otros factores no contemplados en el propio punto de vista. Inicia un proceso de confrontación-rectificación espiralado que posibilita obtener comprensiones cada vez más acabadas del fenómeno que le ocurre.

"... cuando vi por primera vez a los viejitos, se entraron a jugar un montón de fantasías porque mis viejos son grandes, tienen 70 años. Lo charlé con mi supervisora, largué toda esa angustia porque hay cosas que impresionan. A veces uno no encuentra el momento para expresar lo que te pasa, pensás que lo pueden considerar como "¡qué idiota la mina ésta! ¡qué flojita! ¡no se puede bancar ésto!" ... A mi supervisora le pareció re-bien que se lo hubiera comentado. Al hablarlo, te das cuenta que ésto pasa, sé que tengo que fortalecerme interiormente para poder sobrellevar este trabajo..."

- **4to.momento:** en la medida que el practicante va adquiriendo tal comprensión va re-estableciendo la posibilidad de descentrarse (no es él con su mala formación o sus características de personalidad la causa principal del impacto). Se quiebra el circuito de autoinvalidación y

empiezan a encontrarse algunas regularidades que posibilitan acceder a otro nivel de comprensión. El practicante enuncia ahora proposiciones que van más allá de su situación personal. Formula enunciados generales que lo tranquilizan y que suelen aparecer bajo la expresión de *"...esto ocurre porque sucede que..., a todos los practicantes le ocurre lo mismo... el practicante se siente así porque..."*.

"...al principio se pone en juego lo que sabes... sentís que no sabés nada; después te das cuenta que en todas las carreras debe pasar... es inevitable lo que se genera al principio. Por más que uno sepa de hemiplejías, de esclerosis múltiple uno habla teóricamente de los pacientes, pero cuando los encuentra en la institución! es otra cosa!... la angustia es inevitable... Después, poco a poco te vas aflojando, vas aprovechando lo que tratás, cuando mirás para atrás decís: ah! pero si yo eso lo sabía..."

Tanto el material de entrevista como la información obtenida a través de los cuestionarios permiten afirmar que en la mayoría de los casos los practicantes han superado el impacto inicial y de este modo han podido recuperar autonomía de pensamiento y acción. El material abunda en testimonios que aluden al avance personal y al crecimiento producido en expresiones tales como:

"... al principio estaba "durita" en las sesiones, casi ni me movía para no llamar la atención de ningún paciente. Después empecé a tratar más con ellos, a hablar, a establecer un vínculo con ellos, a perderles miedo. A partir de ahí todo fue progresivo..."

"... cuando empecé a ver que tenía tres pacientes que atendía yo sola, éso ya te va dando un poco más de confianza, vas experimentando que "podés" hacer algo..."

"... te vas poniendo en "actitud profesional" en cuanto al rol como TO. En cuanto a mi desempeño profesional, siento que cambié un 100%. Al principio no me animaba casi ni a hablar, ahora me siento más segura, más enchufada con la profesión..."

A modo de cierre

Hemos planteado al iniciar el artículo que uno de los problemas críticos de la formación profesional es la dificultad de acortar la distancia entre la formación académica y los saberes que se requieren en el ejercicio mismo de la actividad profesional. Los testimonios recogidos en esta investigación avalan la suposición de que el ciclo de práctica profesional constituye una experiencia de formación insustituible en este sentido; pero al mismo tiempo, permiten advertir el impacto emocional que suelen generar en el alumno (sobre todo en la primera etapa de adaptación al mundo del trabajo).

El proceso descrito permite concluir que algunas de las condiciones que facilitaron la elaboración del impacto inicial fueron:

- La conciencia clara sobre el carácter inevitable del impacto emocional; y en este sentido, la posibilidad de no atribuirlo exclusivamente a fallas personales vinculadas

con la falta de formación teórica y/o la ausencia de condiciones personales para el desempeño.

- La capacidad de discriminar los contenidos de la propia implicación; y en este sentido, la posibilidad de tomar contacto con los significados internos vinculados con las fantasías, temores y deseos que se activan en la práctica

- La capacidad de entablar transacciones con la realidad externa basada en el análisis racional de los hechos; y en este sentido, la posibilidad de des-investir a la realidad externa de su cualidad amenazante y actuar en un nivel de integración que permita recuperar poder sobre el propio acto.

La pregunta capital que cabe plantearse es de qué modo contribuir a que estas condiciones se produzcan. Nuestros datos de investigación permiten concluir que, en principio, resulta importante:

- la posibilidad de contar con un profesional que cumpla efectivamente un rol de formador desde un encuadre eminentemente tutorial. Los practicantes reconocen explícitamente que el supervisor de prácticas opera como una figura de referencia que intencional o involuntariamente se tiende a imitar. Algunos de los rasgos que caracterizan la actuación del "buen supervisor" son: la posibilidad de operar como una escucha empática que promueva la verbalización de los afectos; la generosidad respecto a la transmisión de un saber que no se "encuentra en los libros"; la disponibilidad hacia el practicante; la posibilidad de aceptar el error y convertirlo en una fuente de aprendizajes significativos; la apertura y flexibilidad para aceptar diferencias que posibiliten avanzar en un proceso de individuación en los estilos; la oferta de un repertorio de actividades de formación entre las cuales adquieren papel relevante las instancias de supervisión.

- la posibilidad de realizar la experiencia conjuntamente con otros compañeros. El compañero de prácticas opera como "espejo", posibilita reducir el sentimiento de soledad y al mismo tiempo se constituye en un "compañero de ruta" con el cual intercambiar vicisitudes de toda índole.

- la posibilidad de desarrollar una estadía prolongada durante toda la jornada de trabajo, de modo tal de habituarse a las rutinas, los usos y las costumbres que regulan la interacción social y al mismo tiempo adquirir mayor experticia en el manejo de situaciones y en la realización de tareas inherentes al rol profesional.

Quisiéramos finalizar el artículo con algunos testimonios que permiten advertir el saldo que deja la experiencia en muchos estudiantes. Con suficiente elocuencia expresan el sentido que adquiere el ciclo de práctica en las trayectorias de socialización profesional:

"... la práctica tiene más peso que cualquier otra situación de formación anterior... vos estás ahí todos los días, viendo cómo se trabaja, estás con los pacientes, te fogueás... te vas dando cuenta de cómo tenés que manejarlos... por otro lado, también te vas dando cuenta que si te ponés mal por lo que le pasa al paciente no lo vas

a poder ayudar. Ahora sé que me tengo que preocupar y tengo que hacer cosas por él, pero no ponerme mal porque se necesita que alguien de afuera pueda dar una mano en la situación, porque ya bastante mal está la familia. Esto se aprende, a golpes... pero se aprende..."

"...aprendí todo lo relativo a adaptaciones, comprobé todas las posibilidades que da la actividad, el análisis de la actividad. Son todos aprendizajes que se inician. No es que lo aprendí y ya está, pero ahora sé cómo ver las patologías, qué técnicas puedo utilizar para rehabilitar la sensibilidad..."

"...te pegan mucho las situaciones que vivís... me llevo muchas cosas de mi supervisora... me quedó grabada hasta la forma de hablar... de saludar a los pacientes. Adopté muchas cosas de ella. Hay un montón de "huellas" que te quedan... Todavía sigo pensando y acordándome de cosas que viví en el hospital... de pronto te acordás de lo que respondió tu supervisora en esa situación, o te acordás de un paciente que tuvo esa misma reacción... quizás no te acordás de todo ahora, pero son huellas que te van quedando... creo que las situaciones que viviste con los primeros pacientes las vas a recordar toda la vida..."

"... terminé muy cansada, pero con mucha polenta. La práctica te "reaviva", te da fuerzas para seguir, te dan

ganas de ponerte a estudiar, de terminar la carrera rápido para ponerte a trabajar... Si tuviera que elegir ahora una carrera, con toda esta experiencia que tengo, creo que vuelvo a elegir TO sin ninguna duda..."

Bibliografía

Berger, P. y Luckman, T., *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1968.

Bourdieu, P., *Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada*, traducción E. Tenti, 1980.

Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

Glazer, M., *El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas*, Revista Latinoamericana de Sociología, vol. II, N°3, 1966.

Goffman, I., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1989.

Malgaive, G., *Saber y práctica en la formación de adultos*, Revista de Educación N°294, 1991, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Sachetto, P., *El objeto informador*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.

Sacristán, G., *El currículum: una reflexión sobre su práctica*, Ed. Morata, Madrid, 1989.

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1992.

Schultz, A. y Luckman, T., *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1973.

