

# LAS TRANSFORMACIONES EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Claudia Finkelstein \*

## RESUMEN

Este artículo presenta algunos hallazgos encontrados en una investigación realizada en la Facultad de Odontología de la UBA, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, cuyo propósito estuvo centrado en indagar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que se han operado en los docentes de dicha casa de estudios a partir de su paso por la Carrera Docente, e identificar posibles regularidades. Su interés se suscita en que, la formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo, en la medida que ésta es considerada una de las variables importantes a la hora de elevar la calidad de la enseñanza de los futuros profesionales. Siguiendo la lógica cualitativa, se han analizado dos casos en profundidad que en donde es posible encontrar semejanzas y diferencias respecto a las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio del teórico y el de la clínica), la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional.

**Palabras clave:** Transformaciones – Representación – Representaciones acerca de la formación – Habitus docente

## ABSTRACT

### TRANSFORMATIONS IN THE REPRESENTATIONS OF THE UNIVERSITY PROFESSORS

This article presents some findings from a research realized in the Faculty of Dentistry, UBA (Argentina), in the context of the Master in teachers' formation. We intended to investigate the transformations occurred in the practices of education of teachers of the ABA through their steps along the Educational Career, and to identify possible regularities. Our interest is due to the fact that nowadays the training of university professors is, without a doubt, a subject of worry everywhere of the world, in the measure that it is considered to be one of the important variables when is it expected to raise the quality of the education of the future professionals. Following the qualitative logic, two cases have been analyzed in depth, where it is possible to find similarities and differences with regard to the transformations in the representations brings over of the educational being in the spaces separated from the formation (theoretical and clinical), the training and its bond with school biography and professional socialization.

**Keywords:** Transformations – Representation – Educational representations – Teachers' Habitus

---

\* Magíster en Formación de Formadores, FFyL-UBA. Profesora Adjunta de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Dirección: Puán 480. E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Este artículo presenta parte de los hallazgos encontrados en una investigación realizada en el marco de la Tesis de la Maestría en Formación de Formadores dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli cuyo objetivo fue indagar las transformaciones en las prácticas de enseñanza operadas en docentes de la Facultad de Odontología de la UBA que hubieren realizado el programa sistemático de formación docente, intentando identificar regularidades y dificultades respecto a estas transformaciones realizadas en las prácticas de enseñanza.

Uno de los ejes de interés de la investigación se centró en la indagación de las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente, de la formación y su relación con la biografía escolar y la socialización profesional, operadas en docentes de dicha Facultad, que presentará a continuación.

La preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza de los futuros graduados es hoy en día un tema central en las universidades de nuestro país y del mundo. Desde esta perspectiva, la formación del docente universitario cobra relevancia, no sólo desde el punto de vista de su actualización académica sino y muy especialmente en la formación pedagógica. En este sentido, la formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo. Rodríguez Rojo (2000, p.16) señala que “la palabra que pudiera definir al movimiento que se observa preocupado por la docencia universitaria, tal vez pudiera ser la de emergente.”

Como en otras partes del mundo, la Universidad de Buenos Aires no está ajena a esta problemática y ha implementado en sus Unidades Académicas diferentes Programas de Formación para sus docentes que han adoptado diversas particularidades en cada una de ellas.

Quisiera referirme en esta oportunidad a la experiencia desarrollada en la Facultad de Odontología, a través de la implementación de la Carrera Docente. La misma es responsabilidad del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica. La profesionalización del docente de odontología supone no sólo una formación disciplinar totalmente diferente a su formación de base, sino que implica la revisión y probablemente la reconversión de modelos docentes que han sido elaborados a lo largo de la biografía escolar<sup>1</sup>

Si bien el plan de Formación es del año 1985, a partir de 1999 se realizó un cambio de encuadre en la Carrera Docente abandonando una postura tecnicista<sup>2</sup> que primó en la formación durante muchos años, hacia un enfoque clínico de formación; éste pone el énfasis en la posibilidad de retorno sobre sí de los alumnos y la revisión de los modelos de formación y desempeño docente, haciendo especial hincapié en los procesos de reflexión acerca del rol, las dificultades, etc.

El enfoque clínico supone que el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo. Este “retorno sobre sí” (FILLOUX, 1996) que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones, sobre uno mismo, sólo pueden realizarse por mediación de otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad que se posibilita este proceso, que es a la vez, interno y externo al sujeto. Es conocerse desde el reconocimiento del otro. Este enfoque se preocupa por entender un sujeto singular y supone una escucha diferente de lo que siente el sujeto y la posibilidad de teorizar. Implica ahondar en la relación de formación y trabajar sobre el deseo, la culpa, el miedo, la angustia y también con lo intelectual. Supone revisar si existe el deseo de ser formado o, si este deseo en realidad, no aparece en la percepción de quien va a formarse.

Trabajar sobre la problemática de las transformaciones me lleva a pensar qué significan estas transformaciones en la perspectiva de los sujetos implicados. La capacidad de cambiar es subjetiva y está sujeta en gran parte al deseo de hacerlo. Souto (2002) señala que la transformación se da sobre algo ya existente en el sujeto. Esto significa que hay que establecer algún tipo de confrontación con el estado anterior y por ende, una disponibilidad a reflexionar y comparar entre el estado “inicial” y el actual (VEZUB, 2004).

En este sentido, la Carrera Docente apunta a generar la posibilidad de reflexión del quehacer

<sup>1</sup> La biografía escolar refiere a interpretar las acciones de los docentes son producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno.

<sup>2</sup> Se refiere a la concepción que asume que la didáctica se basa en el como hacer de un modo universal, ahistórico, desvinculados del contexto de producción. Se prioriza lo metodológico a modo de receta, desvalorizando el contenido sin contextualizar cada situación de acuerdo a su particular entorno social global, institucional y a las características particulares de los actores. (LUCARELLI, 2004)

docente. Esto significa como hipótesis que, en el sujeto que pasa por el programa de formación, debería existir cierta disposición a someter a análisis sus prácticas de enseñanza. Si no existe esta posibilidad, las transformaciones que pudieran plantearse producto de la CD carecerían de significación para el docente y serían vistas como externas a él.

Este espacio formativo es altamente valorado institucionalmente y por los Profesores Titulares, quienes manifiestan explícitamente los cambios que ellos visualizan en los docentes que pasan por este programa de formación. Sin embargo, desde mi rol de asesora pedagógica<sup>3</sup>, al recorrer las diversas cátedras de la Facultad, observo que se llevan a cabo, en muchas de ellas, prácticas de enseñanza que no facilitan la apropiación de los saberes por parte de los alumnos, implementadas por docentes que han realizado la CD. No obstante, en su transcurrir como alumnos, han realizado interesantes procesos de reflexión y han llegado a proponer transformaciones en sus prácticas de enseñanza en sus diferentes dimensiones. Estas “regresiones” que se dan en sus desempeños cotidianos provocan interrogantes acerca del impacto real que producen los Programas de formación a nivel de cambios permanentes en estas prácticas.

Los antecedentes teóricos que trabajan la temática de la formación de profesores señalan en general el bajo impacto de los programas de formación (GIMENO SACRISTÁN, 1992), y el proceso de convertirse en profesor (BULLOUGH, 2000). Es interesante que para Bullough, en general los alumnos que aprenden a ser profesores pasan por las prácticas sin cambiar sus perspectivas iniciales y mantienen sus creencias en tanto la formación no las cuestiona. Estas funcionan como conocimiento tácito, teorías inválidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional. Una vez convertido en Profesor estas creencias se refuerzan y se manifiestan en un estilo de enseñanza relativamente estable. Ahora bien, en general, los autores que trabajan la temática de la formación docente señalan el bajo impacto de los programas de formación en relación con la incidencia de la socialización profesional (primera etapa de trabajo como docente) y de la biografía

escolar en la determinación de los estilos de desempeño. (TERHART, 1987; ZEICHNER y TABACHNIK, 1981). Estas últimas instancias parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación Andreozzi (1996)<sup>4</sup>.

Los casos que se presentan en este trabajo, parten de una particularidad: los docentes realizan la CD cuando ya se han desempeñado dos años como mínimo en esta función<sup>5</sup>. Esto marca diferencias a la hora de pensar la capacidad de reconversión de prácticas habituales en ellos, ya que el programa de formación se inserta luego de la socialización profesional.

Desde la perspectiva que plantea Ickowicz (2004) en un trabajo de investigación realizado en la Universidad del Comahue sobre los trayectos de formación de los docentes universitarios que no han realizado formación de grado, los profesores se inician en esta práctica al realizar sus primeras experiencias como Ayudante de Trabajos Prácticos. Esta investigadora describe dos modelos que pueden resultar de interés: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el escolar o formal que delimita un recorrido sistematizado. Es el primero el que prima en estos docentes, hasta el momento de incluir como etapa formativa la CD. Este entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Este modelo se caracteriza, a grandes rasgos, por la elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción.

El modelo escolar, en este caso, estaría representado por la CD con la peculiaridad que los docentes ya han atravesado instancias de formación asistemáticas y de tipo artesanal. Esto supone también una originalidad, en la medida que estos docentes – una vez que han finalizado la CD – combinan en sí mismos los dos modelos formativos.

<sup>3</sup> Desde 1999 me desempeño como Asesora Pedagógica de la FOUBA

<sup>4</sup> Andreozzi (1996) define estilos como conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el desempeño profesional de un sujeto en situación real de trabajo.

<sup>5</sup> Por reglamentación de la CD de la FOUBA para poder acceder a la CD hay que tener dos años de antigüedad en el cargo.

## Como se realizó la investigación

Elijo la lógica cualitativa en tanto entiendo que permitirá la comprensión del objeto a investigar. Esta elección se basa en que esta lógica permite acceder a las estructuras de significados propios de los contextos en que ellos se producen. Remite a trabajar con el paradigma interpretativo, que se basa en la comprensión de los fenómenos y en la imposibilidad de generalizar y predecir. Desde esta perspectiva, el investigador no puede recuperar la perspectiva de los participantes del proceso investigativo sin participar – aunque sea virtualmente – en los contextos en los que se da la acción a analizar. De este modo el lugar del investigador, sus percepciones y apreciaciones forman parte de los datos que el investigador tendrá que considerar. En este caso en particular, mi implicación es directa ya que actualmente formo parte como subcoordinadora del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica de la Facultad de Odontología.

Se analizaron dos casos en profundidad de docentes pertenecientes a una cátedra del último año de la carrera de grado de Odontología, la cátedra de Odontología Integral Niños, que han realizado la Carrera Docente con una antigüedad no mayor a dos años. Esta selección se realiza en función del marco teórico y de los antecedentes que dan cuenta de los procesos que se realizan en los profesores a lo largo del tiempo. Estimo que este lapso es suficiente como para permitir cristalizar las transformaciones que podrían haberse producido al realizar la Carrera Docente y al mismo tiempo, no es demasiado largo como para que se produzcan retracciones ocasionadas por la fuerza de lo instituido.

El dispositivo de recolección de la información combinó entrevistas en profundidad (inicial y de análisis) y observaciones de clases tanto teóricas como sesiones de clínica a cargo de dichos docentes. Sin embargo, luego de realizar la primera entrevista y realizar la observación de la clase teórica, se notaron diferencias entre la narrativa de la docente del Caso I y lo observado. En la entrevista esta docente refiere a haber percibido cambios realizados por haber cursado la CD en su estilo de desempeño respecto al modo de coordinar y su-

pervisar a los alumnos. Esta percepción contrasta fuertemente con lo observado en tanto la clase es expositiva de corte tradicional. La finalidad en cuanto a los interrogantes que se plantean a los alumnos no concuerda con los propósitos declarados por la docente en su entrevista.

A partir de esta situación, me pregunté si el espacio curricular de la clase teórica posibilitaba, por sus características que se implementen los cambios a que refería esta docente. Para permitir la triangulación de fuentes observé también el espacio curricular de la clínica en donde cada docente supervisaba a un grupo de alumnos de manera autónoma, es decir que ellas mismas no debían supervisar con docentes de mayor jerarquía, las decisiones que adoptaban en relación con los alumnos. También realicé una Entrevista a la Profesora Titular de la cátedra (como informante clave). Este abordaje estuvo orientado a la triangulación de fuentes.

## ¿Que prácticas transforman los docentes universitarios?

Desde un punto de vista más general, a partir de los casos analizados, es posible encontrar semejanzas y diferencias no sólo en los modos de estas dos docentes de encarar y llevar a cabo sus prácticas de enseñanza sino también en las representaciones acerca de la formación y en la percepción que ambas tienen acerca de las transformaciones que se derivan de su paso por la CD.

Ambas tienen gran experiencia docente en la cátedra (una desde el año 1988 y la otra desde 1983), ambas egresaron de la Carrera Docente en el año 2003. Cumplen funciones semejantes en tanto las dos coordinan un pequeño grupo de alumnos a su cargo en el espacio curricular de la clínica y son responsables de determinados teóricos que les son asignados previamente. Reconocen una doble motivación para realizar la CD: por un lado, el impulso generado por quien fuera el Profesor Titular en ese momento y por el otro un interés personal que aparece como más genuino en la docente del Caso I en donde hay un reconocimiento explícito de la necesidad de cambiar su accionar docente.

Este punto diferenciado de partida parece sustantivo ya que se advierte que en esta docente hay una posibilidad de reflexión sobre su modalidad docente, lo que da cuenta de un retorno sobre sí misma. Filloux (1986:57) señala “en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador”. He aquí una condición sine qua non para todo proceso formativo, la posibilidad de reflexionar, de retornar sobre sí mismo.

En el Caso II, no parece ser nuclear esta problemática en tanto, como se advierte en todos sus testimonios, en esta docente no hay un reconocimiento pleno de dificultades que dieran lugar a la necesidad de encontrar alternativas para modificarlas (entre ellas una posibilidad: la CD). Es a partir de esta diferencia, que se considera que ambas docentes hacen recorridos diferenciados con algunos puntos en común.

Si bien se analizaron en profundidad los diferentes tipos de transformaciones que surgieron a partir del análisis realizado del material empírico, en esta presentación, voy a centrarme en *transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio del teórico y el de la clínica); la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional*.

En dable realizar algunas aclaraciones: en primer lugar, me refiero a los espacios diferenciados de la formación en tanto institucionalmente la organización horaria de todas las asignaturas que forman parte de la carrera de grado de Odontología determinan tiempos distintos para las clases teóricas y la clínica. Las clases teóricas se caracterizan por ser espacio de formación en donde se privilegia la transmisión de contenidos por parte de los profesores a cargo (generalmente el Profesor Titular o los Profesores Adjuntos de la cátedra). Prima la exposición como estrategia de enseñanza. Los alumnos reciben la información y esporádicamente responden a las preguntas formuladas por los docentes. La interrogación didáctica que prevalece se plantea con fines de control y evaluación de los estudiantes. No se pregunta para generar reflexión ni producción conjunta de conocimiento. Es posible que esto sea consecuen-

cia de la operación de la cultura institucional<sup>6</sup> (FERNÁNDEZ, 1998) en tanto ésta delimita modos de actuar específicos para este espacio curricular que regulan el comportamiento de forma tal que los mismos aparecen como la única manera posible de actuar.

El espacio de la clínica se caracteriza por el alto grado de variabilidad, impredecibilidad, inmediatez para la toma de decisiones y falta de continuidad. Es un contexto con un alto grado de incertidumbre respecto a las posibilidades reales de anticipar contenidos y experiencias de aprendizaje. En estas condiciones un docente, un pequeño grupo de alumnos y un paciente conforman un escenario complejo sujeto a variadas presiones, una de ellas, el tiempo que es percibido siempre como escaso - asociado al rápido paso del paciente en la clínica, al conflicto que genera en los docentes el tratamiento de los contenidos curriculares, a la dificultad para generar espacios de encuentro donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias, etc. (IRBY, 1995).

Cuando indago sobre las *representaciones acerca la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional* parto de la idea de que estas representaciones regulan el accionar docente de manera no siempre consciente. Hablar acerca de ellas (a través de las entrevistas) permite explicitar sus supuestos y la ideología de la enseñanza<sup>7</sup> (BALL, 1994) que subyace.

<sup>6</sup> Lidia Fernández (1998, p.29) define cultura del siguiente modo: “En función de su historia particular, de las características de sus miembros, de la singularidad del ambiente en que funciona y de los recursos con que cuenta, cada establecimiento hace una versión singular de las instituciones generales. Esta versión incluye: un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones, un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las tareas que hacen a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente; una manera de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea, los intercambios efectivos y el gobierno institucional”

<sup>7</sup> Ball define a la ideología de la enseñanza como las creencias e ideas acerca de las características de la enseñanza que se consideran esenciales, se incluyen aspectos cognitivos y valorativos, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, las tareas que deben realizar enseñantes y alumnos, criterios para evaluar el rendimiento, etc. Se inserta en una red de concepciones del mundo social y político.

Aquí se hace necesario incluir el concepto de representación social (MOSCOVICI, 1984), en tanto marca un punto de inflexión entre lo psicológico y lo social. Las representaciones compartidas en toda institución actúan como reguladoras de las acciones, organizadoras del pensamiento y condicionantes de las relaciones intersubjetivas y de la tarea que desarrollan los sujetos. Como construcción social son el resultado de los estados mentales de un grupo social que piensa en común y varían de una organización social a otra; su especificidad está dada por tres cuestiones fundamentales: se presentan como impuestas al sujeto desde lo exterior con carácter obligatorio, no surgen de los individuos aisladamente, sino que se configuran por la acción colectiva, es decir que son más que la suma de las individualidades, y se agrupan siguiendo sus propias leyes.

Las representaciones sociales se presentan de variadas maneras: pueden ser imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede o que dan sentido a lo inesperado, categorías clasificatorias de fenómenos, circunstancias, sujetos o teorías. Son, en definitiva, una forma de conocimiento social, una forma de interpretar la realidad cotidiana y a su vez, las actividades mentales desarrolladas por los sujetos para fijar posiciones frente a acontecimientos y objetos. Desde el punto de vista individual se ordenan en fantasías o fantasmas, en complejos y en imágenes.

Para presentar los hallazgos, comenzaré por referirme a las *Transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio curricular del teórico y el de la clínica)*.

La docente del **Caso I** manifiesta su percepción acerca de lo que es ser docente y de las transformaciones que ha tenido en su accionar docente a partir de su paso por la CD. Sus testimonios informan de ello:

*D: A mí la CD me cambió mucho sobre todo en la relación con los alumnos, no encerrarme en que yo era solo la coordinadora del grupo, la jefa del grupo sino abrirme a las expectativas de ellos. (...) Ahora los escucho, no les digo qué tienen que hacer. Tengo paciencia. Antes no. Les largaba de una mi diagnóstico o la forma correcta del tratamien-*

*to. Ahora puedo bancarme que se equivoquen sin enojarme y sin decirles “la posta”. Me parece que me importa menos lucirme yo con mi sapiencia. Tal vez antes era más insegura y tenía necesidad de demostrar que yo sabía y por eso se los decía. Ahora .... me importa más que aprendan, que me digan porqué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí. (Entrevista inicial. Caso I)*

Sus expresiones refieren a la aceptación del rol docente como dinámico, sujeto a modificaciones (en este caso por haber cursado la CD) y pasible de reflexión por parte de la protagonista. Dan cuenta de qué significa para ella ser docente, del tratamiento del error como indicador del proceso del alumno y de la posibilidad de descentración del rol del docente en el proceso de enseñar para poder incorporar al “otro”.

Fernández (1985) trabaja dos enfoques que sustentan el desempeño docente y que son los supuestos que implican concepciones acerca del docente, del alumno y el tipo de vínculo entre ellos. En uno de ellos, el enfoque centrado en el alumno, el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado. Para aprender el alumno debe realizar alguna actividad y participar en todos los momentos del proceso. El docente es un experto que guía sin ser única fuente de información. El alumno es visto como un ser potente. Creemos que este enfoque se acerca a las representaciones de esta docente prioritariamente vinculado con el espacio curricular de la clínica.

En este punto puede resultar de interés incluir la perspectiva de Perrenoud (1995) que trabaja el concepto de *habitus*<sup>8</sup> aplicándolo específicamente a la formación de los enseñantes. Plantea que las acciones desarrolladas por los sujetos son consideradas “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de sus causas y del por qué se actúa de determinada manera. Intenta mostrar que una parte importante de la acción pedagógica ape-

<sup>8</sup> Retoma de Bourdieu (1988) el concepto de *habitus* que plantea la representación, como producto del *habitus*. Este tiene su origen en las posiciones sociales de los sujetos o grupos que están dadas por la distribución del capital económico y cultural de modo tal que quienes ocupan posiciones similares, posiblemente compartan intereses y disposiciones semejantes y es predecible que produzcan representaciones y prácticas también similares. Son sistemas de disposiciones duraderas pero no inmutables.

la a un *habitus* personal o profesional más que a saberes. Este accionar se funda sobre las rutinas o sobre una improvisación reglada. Una parte de los gestos del oficio son rutinas que sin escaparse completamente a la conciencia del sujeto, suponen la puesta explícita de saberes y de reglas. En la gestión de la urgencia, la improvisación se regula por medio de esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Podría plantearse en este caso que los saberes adquiridos en la CD transformaron el *habitus* que operaba de modo inconsciente antes del proceso de formación. Estos nuevos saberes se han transformado en esquemas de acción y de algún modo actualmente se han vuelto “naturales”.

Al referirse a lo qué es ser docente en el espacio de los teóricos, su representación se encuentra ligada por un lado a aspectos vinculares con el alumno que implica reflexión acerca del uso de la autoridad que supone de por sí el rol docente y por otro a acompañar al alumno en su formación. Esto es reconocido como aprendizaje logrado en la CD.

El espacio destinado a las clases teóricas está imbuido de representaciones ligadas a que es ser buen profesor en este espacio curricular (los alumnos y los otros docentes esperan que sucedan en ese espacio determinadas cosas y no otras) y qué es ser buen alumno en este espacio (hay que participar respondiendo las preguntas del docente o haciendo aportes particulares). Probablemente la fuerza institucional de lo instituido<sup>9</sup> en relación a este espacio opere en sus representaciones.

Pareciera que la representación del ser docente en los teóricos refiere al enfoque centrado en el docente (FERNÁNDEZ, 1985). Esto supone un modelo en donde el docente brinda información, siendo su función principal el ser informante y examinador. Es poseedor y transmisor de la “verdad”. El alumno es el receptáculo que la recibe sin intentar modificarla. Incluso, sin poder hablar. De este modo la relación docente-alumno, formador-formado se reduce a la recepción y emisión de información en donde este último deposita en el primero la capacidad de reflexión y de autonomía generándose una situación de dependencia.

La representación del formador en este caso remite al padre omnisciente de la infancia (KAËS,

1968). El docente es el único poseedor de la verdad, indiscutible y que se impone. Está ligado a una representación del docente como autoridad científica y por ende, la enseñanza es un proceso de transmisión. Se concibe a los alumnos como receptores de ese saber y al conocimiento como externo al sujeto. En este sentido, la formación se relaciona con la superación de pruebas para adquirir ese conocimiento y también con la fantasmática de la madre nutricia. A nivel inconsciente la formación se vincula con el imago materno y su poder. El estudiante es complementario en su deseo de ser nutrido pero al mismo tiempo manifiesta la ilusión de devorar al docente para absorber su poder y su saber. Este saber puede ser usado como modo de control. El saber y el poder van juntos. Por otro lado, el saber es patrimonio de unos pocos. El alumno es pasivo y sólo puede ser copia de quien lo forma hasta dónde éste se lo permita.

Es interesante observar cómo, para la misma docente, cambia la representación del ser docente de acuerdo con el ámbito de desempeño del mismo, delineando modelos de actuación contradictorios. Podríamos pensar nuevamente en la fuerza de lo instituido y la sensación de impotencia frente a toda posibilidad de cambio (en el espacio curricular del teórico los alumnos no pueden incluir referencias a sus casos clínicos, no se puede implementar otro tipo de estrategia de enseñanza) y la depositación de esta imposibilidad en los otros – los alumnos – los otros docentes.

Enriquez (1996) afirma que todo acto de formación refiere a una serie de modelos explícitos marcados por el deseo de omnipotencia y el temor/deseo a la impotencia. Plantea como uno de los modelos el de alumbrador (partero) que trata de hacer nacer, de facilitar el desarrollo o la actualización de potencialidades reprimidas o inhibidas. Se basa en sostener el respeto incondicional al otro, en acercarse con una actitud empática, de modo de garantizar que el otro se convierta potencialmente en lo que es y que aún no ha podido mani-

<sup>9</sup> Castoriadis (1983) habla de un “imaginario social efectivo” (instituido) y de un “imaginarios social radical” (instituyente). Lo instituido refiere a lo que está hecho, organizado, estructurado. Lo instituyente refiere a lo que desafina a lo instituido, al cambio, desafía lo que ya está organizado para cambiarlo. La tensión instituido – instituyente se manifiesta en todas las dimensiones: la personal, la institucional, la social.

festar. Se trata que el formador pueda crear un clima de confianza para permitir que emerja la verdadera forma. Basado en las ideas de Rogers supone la idealización del otro, (ya que implica que el otro esté dispuesto a entrar en esta relación y progresar) y su sobreprotección (en tanto el alumno se enfrenta a una madre nutricia que permite llegar a la autonomía). No se permiten la ambivalencia o el rechazo y esto trae aparejado un gran sentimiento de culpa por parte del estudiante.

La representación de esta docente respecto al rol desempeñado en el ámbito de la clínica bien podría vincularse con la descripción precedente. De esta manera, la carrera docente aparecería como instituyente y provocadora de cambios en la representación acerca del ser docente en el espacio de la clínica. Este espacio curricular, menos sujeto a determinaciones institucionales puede ser, y de hecho lo es, objeto de reflexión y cambio. Este modelo propuesto se acerca al enfoque centrado en el alumno (FERNÁNDEZ, 1985), en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado.

La representación aquí estaría vinculada con el deseo de formar, ligado a la pulsión de vida. Se desea crear, modelar. Así mismo la tendencia a deformar se encuentra siempre presente y representa la pulsión de muerte. Esto se vincula a que en todo aprendizaje – al significar un cambio, siempre hay una renuncia. Hay algo que muere para dar lugar a lo nuevo. Por otro lado, aparece una representación vinculada a la superación de pruebas en donde la docente acepta que el alumno es un ser independiente y que será formado por su mediación. Esto le permite al docente la constitución de buenos objetos por identificación introyectiva.

Como hemos visto, ocurre todo lo contrario con las representaciones vinculadas al ser docente en el teórico. Esta contradicción podría tener que ver con lo planteado por Filloux (1996) en el sentido de que toda formación supone ir al encuentro de viejos hábitos, vencer las resistencias que se tengan para aceptar conocimientos nuevos. En este caso, tal vez en la docente hayan operado en su proceso formativo realizado en la CD resistencias muy fuertes para construir un nuevo rol en este espacio. Al decir de este autor “uno se instruye contra algo, quizás hasta contra alguien y por supuesto contra sí mismo” (FILLOUX, 1996, p.57).

Finalmente, el reconocimiento de esta docente de los aspectos gratificantes de ser docente se encuentran también vinculados a acompañar el proceso formativo del alumno.

La docente del **Caso II** se percibe a sí misma con “vocación docente”, comprometida con la tarea docente, “flexible”, estableciendo un vínculo con los alumnos que excede el rol docente y se acerca un poco al rol materno. Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que mantienen formadores y formados en todo proceso de formación. Si bien no son las únicas que regulan las prácticas pedagógicas definen en gran medida las características que asume cada situación particular.

Para Kães (1968) la situación de formación se confunde con el universo maternal y la representación del conocimiento se liga al alimento. De este modo la formación se representa como control, creación o modelado. El formador es identificado con la madre que nutre y protege o por el contrario, que niega el alimento a sus hijos y los rechaza. Es probable que al tener un accionar diferenciado con los alumnos según la representación construida<sup>10</sup>, ambas representaciones hayan estado presentes en la situación que se analiza.

Enriquez (1996), en su planteo teórico, desarrolla modelos de formadores. Uno de ellos refiere a dar una buena forma. Esta docente alude a este modelo en la dimensión de tipo estático basado en el supuesto que los sujetos tienden a mantener un comportamiento ordenado que les permite orientarse hacia una buena forma que es similar para todos. Esto supone que el formador mismo encarna la buena forma que los formados tratarán de imitar o introyectar. Se convierte en un ideal que hay que interiorizar. Enriquez (1996) señala que este modelo supone despojar al formado de su propia experiencia, de sus vivencias, angustias, dudas para ser sustituidas por una forma estática y repetitiva.

<sup>10</sup> La docente del Caso II construye una representación diferenciada de los alumnos en el espacio de la clínica. Recurre a una categorización elaborada previamente en función de la historia compartida con ese alumno y opera en consecuencia. Esto determina diferentes tipos de actuación según se trate en su representación de “buenos alumnos”, (son los que realizan las prácticas odontológicas de manera “correcta”, es decir, coinciden con lo que sería su forma de actuar), o “alumnos menos dotados” (los que “no saben”), a quienes les indica precisamente cómo actuar.

Al referirse a lo qué es ser docente en el espacio de los teóricos, su representación se encuentra ligada a un espacio sin conflicto, donde se transmiten los contenidos y se realizan preguntas con un doble objetivo: en primer lugar para evitar que los alumnos se duerman y en segundo para que piensen. Pareciera que las representaciones de este espacio responden al enfoque “centrado en el docente” (FERNÁNDEZ, 1985) caracterizado por brindar información y donde el estudiante deposita en el docente la capacidad reflexiva y de autonomía.

Por otro lado, su representación acerca del docente en el espacio curricular de la clínica refiere a un docente que orienta, guía al alumno, monitorea su accionar y lo obliga a volver sobre sus conocimientos previos. Sin embargo las observaciones dan cuenta que no siempre sucede lo que la docente percibe. Las observaciones realizadas muestran claramente que esta docente realiza preguntas pero para corroborar el procedimiento realizado y da indicaciones precisas acerca de la práctica clínica a realizar sin indagar los presupuestos de los alumnos.

Se podría afirmar que el modelo representado por esta docente se acerca más al enfoque centrado en el alumno, en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado. Cuando se intenta llevar adelante este modelo, para el formador se plantea un conflicto entre el modelo adquirido y el que se intenta desarrollar. Asumir el cambio de posición supone que en el proceso de formación se ha renunciado a aquellas partes de sí que no quieren formarse o deformarse.

Dados los datos empíricos, es probable que esto no se haya realizado completamente en el proceso formativo de esta docente (en la CD) y que prime una representación de sí misma que no concuerda con su accionar pedagógico. Podría aventurarse que los saberes adquiridos en la CD y la capacidad real de esta instancia formativa para someter a reflexión el habitus que operaba de modo inconsciente han sido poco efectivos.

A continuación se abordarán las *representaciones acerca de la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional*.

Kaës (1968) trabaja las representaciones acerca de la formación; éstas pueden encontrarse en estado incorporado, al ser interiorizadas por medio de los procesos de socialización primaria y secundaria, o en estado objetivado, es decir, en producciones culturales: productos materiales, elementos prescriptivos, elementos expresivos y las acciones y prácticas cotidianas de enseñantes y alumnos.

Mastache (1993) advierte sobre la dificultad de cambiar el sistema de representaciones debido a que se incorporan en la socialización primaria – como las referidas a la formación – y por tanto, tienen efectos duraderos.

En los testimonios producidos por la docente del **Caso I** se observa el peso que adquiere su biografía escolar en la consolidación de su sistema de representaciones. Pareciera ser que el impacto que esta produjo, fundamental en cuanto al futuro desempeño profesional del docente en términos de Terhart (1987), opera como referente permanente en esta docente. Sus referencias hacia figuras formadoras de la primera infancia (maestras) han dejado una fuerte impronta que ella reconoce en su actual accionar como docente. Valoriza atributos ligados a aspectos vinculares y de personalidad y reconoce a la formación que como un proceso que va más allá de la enseñanza. Estos modelos operaron como fuente de identificación a tal punto de desear seguir la docencia como profesión.

No obstante, la socialización secundaria produce modificaciones a nivel de las representaciones. Las representaciones acerca de la formación en los formadores están mediatizadas no sólo por la socialización primaria sin también por el proceso de socialización secundario como educador. La institución que lo forma transmite representaciones y no sólo saberes para su formación.

*D: ...Y acá en la Facultad... Mi madrina de beca de la Facultad era de esa cátedra... y ella me ayudó mucho. Ella me pidió que me quede en la cátedra cuando me recibí, me quedé un tiempo... aprendí. (Entrevista inicial. Caso I)*

Desde esta perspectiva podemos destacar el peso de la socialización profesional como fundante de las representaciones. Se observa que las figuras que han sido objeto de identificación positiva y han sido importantes en la construcción de su bio-

grafía escolar han operado a través de dos tipos de aspectos: por un lado, están las figuras que han aportado rasgos valorizados respecto a cuestiones tales como la dulzura, la manera de ser y hablar, enseñar para la vida que refieren a contenidos que van más allá de los específicos de la enseñanza.

Por otro lado, se reconocen las figuras que han sido influencias en su proceso formativo en el ámbito de la Facultad, las que han aportado rasgos ligados directamente con la enseñanza (comenzar como ATP para ir aprendiendo a ser docente, hacer cursos, la CD y “estar” con los alumnos estableciendo un vínculo). Estos rasgos aparecen valorizados en la propia percepción de su estilo de desempeño, y reconocidos como producto de su proceso de formación en la CD. Sus testimonios dan cuenta que en este caso, la CD produjo un impacto percibido por la docente en su modelo de relación con los alumnos y en la identificación del otro como diferente y con características que remiten a tiempos y estilos de aprendizaje diferenciados.

Otro hecho a destacar es el proceso de reflexión sobre sí misma que pareciera se permite esta docente. En este sentido, Filloux (1996) afirma que lo esencial del proceso formativo en un formador es el nivel de retorno sobre sí mismo que éste pueda hacer. A partir de tomar conciencia de lo que ocurre en su relación con el formado, puede realizar ese retorno reflexivo sobre sí mismo.

Finalmente se puede decir que las representaciones tanto individuales como colectivas tienen aspectos latentes y aspectos manifiestos. Estos últimos o conscientes ocultan en grado diverso las significaciones inconscientes. Los aspectos latentes o fantasmáticos se pueden analizar a partir de sus aspectos manifiestos u objetivados. Una parte del aspecto inconsciente puede hacerse consciente por medio de un proceso reflexivo. Los testimonios recogidos de esta docente permiten advertir del impacto que provoca el dispositivo de recolección de información – especialmente la entrevista de devolución en su proceso reflexivo funcionando a modo de toma de conciencia de cómo operó la CD en el cambio producido por la docente.

Importa recordar que desde el punto de vista de las representaciones específicas respecto a la formación Käes (1968) considera que ellas inci-

den en las relaciones que mantienen alumnos y maestros y entre sí con la tarea. Condicionan los vínculos psicológicos – identificaciones y afectos – y los técnicos, ocasionando que las prácticas y relaciones pedagógicas dependan en gran parte de las representaciones acerca de la formación que estén operando. A su vez, estas representaciones dependen de las fantasmáticas que expresan y de sus relaciones entre los aspectos manifiestos y latentes. Se analiza la incidencia de las representaciones de la formación en estas prácticas y sus posibilidades de cambio en función del predominio de la sumisión, la defensa o la elaboración del fantasma.

El proceso reflexivo que realiza esta docente podría permitir la elaboración de la dimensión fantasmática produciendo la superación de las angustias vinculadas a las diferentes fantasmáticas y la posibilidad del cambio entre los contenidos de la representación. De este modo la docente reconocería al educando como un ser que se forma por su mediación y que no es su posesión. Se facilita la elaboración de la problematización de las relaciones y de la situación pedagógica.

Las entrevistas y observación realizados dejan ver que esta docente reconoce al alumno como otro diferenciado, con potencialidades, a quien puede acompañar desde una posición de seguridad en sí misma y donde prima el deseo de formar por sobre el de deformar. (Kaës, 1968). Ya se ha señalado el valor que para este autor adquieren los procesos de socialización primaria y secundaria en la construcción de las representaciones acerca de la formación.

En los testimonios producidos por la docente del **Caso II** se advierte que el peso más fuerte que opera en consolidación de su sistema de representaciones está ligado a la socialización secundaria. Las figuras formadoras que han configurado parte de su biografía escolar las reconoce en la formación universitaria. Valoriza aspectos vinculados con lo emocional y lo vincular. El trato con el alumno es destacado como importante pero no hay aspectos relacionados directamente con la enseñanza.

Por otro lado, también distingue a figuras que han sido importantes en la etapa de socialización profesional (TERHART, 1987). Hay reconocimiento hacia figuras que operaron de acompañantes

en su trayecto inicial en la docencia en la cátedra. Valoriza atributos ligados a aspectos vinculares y de personalidad. Probablemente estas figuras se hayan constituido en modelos de identificación. No hay referencias a modelos sustantivos en etapas anteriores de su formación.

Tampoco esta docente percibe modelos que hayan influido en la constitución de su estilo de intervención actual.

*E: Había algo previo a la CD en que te sintieras menos segura como docente, algo que hubieras querido cambiar?*

*D: La verdad desde lo personal, la verdad que no. Pero bueno, no lo digo por pedantería, yo los teóricos siempre tuve alguna persona que me dijo que bien esto, (...) pero muchas veces tuve la satisfacción que alguien te diga, no desde el compromiso... (Entrevista inicial. Caso II)*

Pareciera que la percepción de su modalidad a la hora de enseñar en especial en el espacio curricular de los teóricos es constitutiva. Podría pensarse que para esta docente no hay registro de cómo se construye un estilo a la hora de enseñar, tampoco hay percepción del punto de inicio, por lo tanto tampoco lo hay respecto figuras que hayan influido en este trayecto. Así mismo, la cátedra y la Facultad aparecen como espacios muy valorizados que permiten el desarrollo personal.

Puede resultar de interés introducir en este punto la conceptualización realizada por Lidia Fernández (1988) acerca de las formas de relación que los individuos mantienen con los establecimientos institucionales. Los sujetos establecen con la institución una pertenencia formal que deriva de la posición que se ocupa en el sistema de distribución de responsabilidades (que supone cierto grado de discrecionalidad e implica un cierto grado de enajenación). Esta autora retoma lo planteado por Argyris (1976) que afirma que la pertenencia implica un intercambio entre los factores de inversión y los de retribución. En la medida que se mantengan en equilibrio disminuyen las posibilidades de conflicto y crisis en relación con esta pertenencia.

Por otro lado, se establece también una pertenencia fantasmática, que supone que el establecimiento se configura para el sujeto como espacio imaginario donde operaran fenómenos de circulación fantasmática y resonancia y también puede

ser utilizado como defensa contra ansiedades de tipo arcaico. El sujeto entonces, a partir de ese interjuego configura una imagen que organiza y regula la estructuración de su pertenencia. Al mismo tiempo, la comparte en ciertos rasgos y cualidades con los demás miembros.

*E: Como te definirías como docente?*

*D: Es una gran vocación en principio. Yo siempre digo que la Facultad es como mi segunda casa, si bien estoy y dedico tiempo... porque no son sólo las horas que estoy los jueves, uno tiene siempre una serie de tareas, en distintos horarios, otros cursos, y demás. Pero a mí la Facultad me abrió muchas puertas. Yo lo siento desde adentro. No sé si me entendés. No son puertas de éxito. Son puertas internas. Yo digo que toda la seguridad que uno puede tener, toda la experiencia, toda esta cosa de grupo de pertenencia y de contención a mí me lo dio la Facultad, me lo dio la cátedra (...) para mí yo lo hago con un gran compromiso. (Entrevista inicial. Caso II)*

Es un espacio que es como una “segunda casa”, que “abre puertas internas”, contiene, aporta a la experiencia. Demanda gran compromiso, esfuerzo, tiempo, renunciaciones. Aparentemente, el equilibrio entre los factores de inversión y de retribución se mantiene estable.

Por otro lado, los aspectos identificados como gratificantes tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos y el reconocimiento de sus pares.

Finalmente, como se ha señalado precedentemente, la representación acerca de la formación, se vincula tanto a la madre que nutre y protege y a la que niega el alimento a sus hijos. Esto se sustenta en el modo diferenciado de operar con los alumnos, en función de la representación construida. Ya se ha hecho referencia a los conceptos vertidos por Mastache, quien afirma que el sistema de representaciones no es inmutable, puede cambiar, pero para que esto suceda es necesario que se introduzcan nuevas representaciones - por ejemplo a través de un nuevo dispositivo formativo.

A pesar que la CD podría haber operado en ese sentido, en la medida que no hay conciencia de la necesidad del cambio, su impacto es nulo. De este modo se impide la elaboración del fantasma.

En cuanto a las representaciones respecto al ser docente, la protagonista de este caso, mani-

fiesta un doble modelo materno (KÄES, 1968). Es tanto la madre que nutre y protege como la que niega el alimento y rechaza a sus hijos. Depende del tipo de alumno que haya construido en su representación. Desde la perspectiva de Enriquez (1996), adhiere al modelo de la “buena forma” en la dimensión de tipo estático y repetitivo. Es esta docente quien encarna esta *buena forma* que los estudiantes deberán imitar o introyectar.

Por otro lado, también esta representación es doble respecto a los modelos de actuación dependiendo de los espacios en donde se actúe. En el espacio curricular del teórico, responde al enfoque “centrado en el docente” (Fernández, 1985). En cambio, en el espacio curricular de la clínica se manifiestan ambos, el que acabo de citar y el “centrado en el alumno” (Fernández, 1985) donde el rol predominante es guiar, orientar y monitorear al estudiante. Sin embargo, como ya he mencionado, el implementar este modelo puede resultar conflictivo ya que generalmente hay una contradicción entre el modelo adquirido y el que se intenta desarrollar. Esto implica hacer un proceso interno que supone renunciar a aquellas partes de sí que no quieren formarse o deformarse.

Ya se ha planteado la duda que esto suscita en el investigador y que se haya instalado en la docente de este caso, una representación de sí misma que no concuerda con su estilo de intervención.

Finalmente, unas palabras en relación con las propias representaciones de las protagonistas de los casos frente a su proceso de formación.

Como lo señala Kaës (1986) las situaciones de formación pueden ser vividas como expresión de la pulsión de vida (deseo de ser formado, de cambiar) y de la pulsión de muerte (deseo de permanecer intacto, de no morir, en tanto aprender implica cambiar, perder algo). Puede aventurarse que la docente del **Caso I** está signada por la pulsión de vida, en tanto reconoce cambios y transformaciones a partir de su proceso formativo.

Podría decirse, en cambio, que probablemente en la docente del **Caso II** operó la resistencia al cambio, (a ser formado, a aprender). Esto tal vez haya generado la emergencia del fantasma de la autoformación, como una forma de negar la identificación con el formador y controlar la angustia

derivada de la de-formación que podría generarse en su proceso de formación.

### Para seguir pensando

A partir de los casos analizados es posible encontrar semejanzas y diferencias en la percepción que ambas docentes tienen acerca de las transformaciones que se derivan de su paso por la CD.

Es posible que la diferencia en el punto de inicio en ellas opere como un punto de inflexión que de alguna manera ha condicionado el proceso formativo. La posibilidad de reconocer aspectos a modificar en el accionar docente determina de alguna manera el aprovechamiento de la instancia formadora de la CD en cuanto a su potencial insituyente.

Como ya se ha señalado, las transformaciones siempre refieren a la capacidad de cambiar, que es subjetiva y aluden al orden del deseo. Los testimonios de ambas docentes difieren al respecto: la docente del **Caso I** manifiesta esta necesidad de cambio a partir de sus reflexiones sobre ese estado inicial y por ende, al elegir pasar por la CD como forma de modificar aquellos aspectos que no encuentra satisfactorios de sus prácticas de enseñanza, percibe modificaciones concretas.

En cambio, la docente del **Caso II** parte del supuesto que posee una especie de “don natural” para ejercer este rol y no encuentra aspectos de sus prácticas de enseñanza que le resulten imperiosos cambiar. Consecuentemente, el reconocimiento explícito de transformaciones operadas por su paso por la CD es escaso. Iniciar un proceso formativo, como es la CD supone plantearse en qué se quiere ser formado, y cuál es el cambio esperado. Pareciera entonces que esta última docente ha realizado un proceso adaptativo que le ha permitido ajustarse mejor, al menos desde el nivel de lo consiente, a su trabajo como docente sin plantearse conflicto alguno.

La docente del **Caso I**, al haber podido realizar un proceso reflexivo- un retorno sobre sí puede reconocer transformaciones en variados aspectos de sus prácticas y sus representaciones. No ocurre lo mismo con la docente del **Caso II**. Por ende su no reconocimiento de transformaciones es válido en la medida que seguramente, refleja la realidad, es de-

cir, no ha habido cambios sustantivos en su modo de operar ni de concebirse como docente.

La capacidad generadora de transformaciones de los programas formativos requiere de quienes pasan por este espacio formativo, estar en disponibilidad para cambiar, para realizar un trabajo consciente y no siempre gratificante acerca de concepciones sobre el enseñar, el aprender, el ser

docente, ser alumno. Esta potencialidad se instala en el orden de lo personal y desafía profundamente a los programas formativos en tanto éstos necesitarán no sólo implementar modalidades que permitan identificar a quienes no están en disponibilidad, sino fundamentalmente, diseñar dispositivos de acompañamiento que favorezcan las tan ansiadas y auténticas transformaciones.

## REFERENCIAS

- ANDREOZZI, M. El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. **Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, año V, n. 9, p.20-31, octubre 1996
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BLANCHARD LAVILLE, C. **Saber y relación pedagógica**. Buenos Aires: Novedades educativas - U.B.A. 1996.
- BOURDIEU, P. **Algunas propiedades de los campos**. Ficha de la exposición de la Escuela Novia Superior. París, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.
- BULLOUGH, R. Jr. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: BIDDLE, B; GOOD, T; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I**. México: Ed. Paidós, 2000. p. 99-165.
- CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona: Tusquets, 1983.
- ENRIQUEZ, E. **Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores**. Buenos Aires: Ficha de cátedra. FfyL - UBA, 1996.
- FELDMAN, D. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- FERNÁNDEZ, L. **La situación de formación y sus condiciones**: una mirada pedagógica institucional al problema. Buenos Aires: Ficha de cátedra. FfyL - UBA, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Supuestos de la tarea docente**. Material para la cátedra Trabajo de campo II. FFyL – UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- FERRY, G. **El trayecto de la formación**: los enseñantes: entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- FILLOUX, J. C. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, U.B.A, 1996.
- FINKELSTEIN C. La carrera docente en la Facultad de Odontología, UBA, y las transformaciones a nivel de las prácticas. **Tesis de Maestría** (en Formación de Formadores). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2007.
- FREUD, S. **Psicología de las masas y análisis del yo**. Buenos Aires: Ballesteros, 1970.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Profesionalización docente y cambio educativo. En: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (comp.). **Maestros. Formación, práctica y transformación escolar**. Buenos Aires: Miño Dávila, 1992. p. 113-144.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J.. En: APODACA, P.; LOBATO, C. (comp.). **Calidad en la Universidad**: orientación y evaluación. Madrid: Leartes Editorial, 1997. p.153-171.
- ICKOWICZ, M. La formación de profesores n la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. **Revista del IIICE**, Buenos Aires, año XII, n. 22, p. 13-20, junio 2004.

IRBY, D. ¿Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds? **Acad. Medicine**, Londres, v. 67, n. 10, p 208-231, octubre, 1992.

KAËS, R. Cuarto estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar. En: KAËS, R. y otros **Fantasma y formación**. París: DUNOD, 1968. p. 40-68.

LISTON, P.; ZECHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. IICE-FFyL – UBA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Tesis Doctoral**: El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. FFyL – UBA, 2004.

MASTACHE, A. **Representaciones acerca de la formación**: literatura y mito. IICE – FFyL – UBA, 1993. (Colección Documentos de trabajo N° 2)

\_\_\_\_\_. **La fantasmática de la formación**. Ficha de cátedra de Didáctica II. FFyL – UBA, 1998.

MOSCOVICI, S. **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

PERRENOUD, P. **El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes**: análisis de las prácticas y toma de conciencia. Ginebra: Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation, 1995.

TERHART, E. **Teoría de la formación del profesorado**. Madrid: Hispagraphis, 1987.

UBACyT (2004-2007). Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la universidad de Buenos Aires: aprendizajes iniciales, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica. F051. Directora: Dra. Elisa Lucarelli. IICE-UBA.

VESUB, L Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. **Revista del IICE**, Buenos Aires, año XII, n. 22, p. 3-12, junio 2004.

*Recebido em 13.03.09*

*Aprovado em 12.06.09*