



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La carrera docente en la Facultad de Odontología, UBA, y las transformaciones a nivel de las prácticas. Vol. 1

Autor:

Finkelstein, Sara Claudia

Tutor:

Lucarelli, Elisa

2006

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

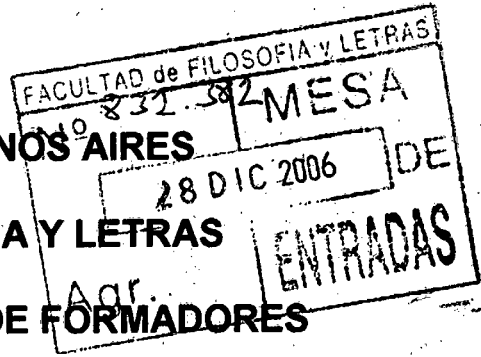
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
5-2-3



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

TESIS DE MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

MAESTRANDA: SARA CLAUDIA FINKELSTEIN

DIRECTORA: DRA. ELISA LUCARELLI

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

DICIEMBRE DE 2006

TESIS
5-2-3

TESIS DE MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

**LA CARRERA DOCENTE EN LA FACULTAD DE
ODONTOLOGÍA, UBA, Y LAS TRANSFORMACIONES A NIVEL
DE LAS PRÁCTICAS**

MAESTRANDA: SARA CLAUDIA FINKELSTEIN

DIRECTORA: DRA. ELISA LUCARELLI

DICIEMBRE DE 2006

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis es el resultado de varios años de idas y vueltas, de reflexión y de intentos sostenidos por comprender.

Como sucede en general, se inserta en los vaivenes de la vida cotidiana, del trabajo profesional y de los tiempos "robados" a esos ámbitos.

Sin embargo, no hubiera sido posible su concreción sin el apoyo sostenido de mi Directora de Tesis, la Dra. Elisa Lucarelli, que no dejó un instante de alentarme y orientarme desde un lugar signado no sólo por el conocimiento, sino también por el afecto.

Quisiera también agradecer a la Facultad de Odontología, por la confianza depositada y por permitirme el desarrollo de un rol en un marco de absoluta libertad y respeto.

Mi agradecimiento especial a las docentes que abiertamente han permitido que entrara en sus clases y en sus vidas.

Todo mi reconocimiento a la carrera de Especialización en Formación de Formadores y a la Maestría, las voces de sus docentes me han acompañado en todo este proceso.

Un especial ¡gracias! a Mónica Gardey, mi compañera de trabajo en este área por apoyarme y por sus aportes que siempre incitaron la reflexión.

Finalmente, toda mi gratitud para mis seres queridos: para mis padres que en su vejez caminan conmigo y comparten con alegría mis esfuerzos y logros; para mis hijas y mi compañero de siempre, que me han sostenido desde la comprensión y la ayuda en los momentos en que quise flaquear. Mi amoroso reconocimiento para ellos.

A todos: Muchas gracias!

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I: Antecedentes	10
I.1. Antecedentes sustantivos	10
I.2. Antecedentes metodológicos	13
CAPITULO II: El marco epistemológico metodológico	29
CAPITULO III: Caracterización del contexto en que se inserta esta Tesis	39
III.1. Caracterización general de la Facultad de Odontología y de su Plan de Estudios	39
III.2. Caracterización de la cátedra de Odontología Integral Niños	43
III.3. Caracterización del programa de formación de la CD y del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica,	48
CAPITULO IV: Encuadre teórico	50
CAPITULO V: Historia Natural de la Investigación	118
V.1. Antecedentes personales	118
V.2. Momentos en la elaboración de esta Tesis y análisis de la implicación	124
CAPITULO VI: Los casos analizados	132
CASO I: En camino hacia la reconversión de las prácticas	133
CASO II: Un recorrido dual: entre la transformación y la imposición del habitus	198
CONCLUSIONES	266
GLOSARIO DE TERMINOS	283
BIBLIOGRAFÍA	284

INTRODUCCIÓN

“El tema [de una investigación] es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales”. (Wainerman, C. y Sautú, R. 2001:19)

Indudablemente, parte de mi historia –personal y profesional- se pone en juego al realizar de este proyecto de investigación. El tema elegido *“Las transformaciones que produce el programa de formación docente la Facultad de Odontología, UBA a nivel de sus prácticas desde la perspectiva de los actores”* remite - como se señalará oportunamente- a mi desempeño profesional; indudablemente este opera como antecedente sustantivo a la hora de decidir el tema de este trabajo. La formación de docentes universitarios se perfila como definitoria en mi trayectoria como formadora y se nutre no sólo del aprehender encuadres teóricos sino también de transitar el aula universitaria, observar su dinámica, sus transformaciones y sus contradicciones, en un proceso dialéctico entre teoría y práctica. Me referiré a este aspecto más detalladamente en la Historia Natural de la Investigación.

Este es un motivo que ha incidido directamente en la selección del terreno: Facultad de odontología de la UBA y de las unidades de análisis: Egresados de la Carrera Docente de la cátedra de Odontología Integral Niños y el Profesor Titular de la cátedra de Odontología Integral Niños. Esta incidencia se vincula con mi pertenencia a esa institución de formación y el rol específico que desempeño en la actualidad.¹

Por tal razón, el objeto a investigar es *“Un caso particular de formación de docentes universitarios: La carrera docente de la Facultad de Odontología, UBA y las transformaciones que produce ese programa de formación a nivel de sus práctica desde la perspectiva de los sujetos formados”.*

La elección del tema no es entonces, fortuito, y tampoco lo es la elección de la lógica cualitativa en tanto entiendo que permitirá la comprensión del objeto a investigar.

¹ Desde el año 1999 me desempeño como Asesora Pedagógica en la FOUBA

Esta elección se basa en que esta lógica permite acceder a las estructuras de significados propios de los contextos en que ellos se producen. *“Las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias”*. Fielding, (1986:57).

Se intentará entonces, captar el significado que tienen los sucesos y las acciones para los actores.

De este modo, la elección de la lógica cualitativa 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 llevará a cabo una operación de doble hermenéutica en la *“que hay que tener en cuenta la capacidad interpretativa de los sujetos de estudio, y la interpretación que a su vez lleva a cabo el investigador desde los conceptos de su disciplina y las reglas de su método”*.(Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I., 1993:87)

La formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo. Rodríguez Rojo (2000:16) señala que *“la palabra que pudiera definir al movimiento que se observa preocupado por la docencia universitaria, tal vez pudiera ser la de emergente.”*

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. La Facultad de Odontología cuenta desde 1980 con la Carrera Docente que está avalada por la Universidad y otorga a sus egresados el título de “Docente Autorizado de la Facultad de Odontología de la UBA”. Este Programa de Formación es responsabilidad del Área de

Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica cuya gestión ha atravesado diferentes enfoques y encuadres de formación a través del tiempo.

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.

El Área ofrece para los docentes de la Casa un programa de Formación que consta de dos niveles, conformados por diferentes módulos y en el medio entre ambos se debe realizar una Práctica Pedagógica, que consiste en diseñar e implementar un proyecto para la cátedra de pertenencia del cursante de la Carrera Docente supervisado por un docente del Área y por un miembro de la cátedra.

Si bien este Plan es del año 1990, la renovación de la gestión directiva y el cuerpo de docentes en su casi totalidad del Área, ocurrido en 1999, implicó un cambio de encuadre en la Carrera Docente. Se abandonó una postura tecnicista², 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

² 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)

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.

Beillerot (1996) desarrolla tres puntos que considera fundamentales para definir el enfoque clínico:

- La formación es un aprendizaje de saber hacer y también de técnicas, supone la adquisición de juicio y de marcos de pensamiento.
- La formación tiene que ver con toda la persona: sus capacidades concientes como también su imaginario y su inconciente, por tanto, fantasmas, resistencias, inhibiciones.
- La formación es clínica porque sucede en una historia individual; un saber, y el pasado y el futuro de quien se forma.

En función de facilitar el retorno sobre sí la CD, implementa diversos dispositivos.

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, L, 2004).

En este sentido, la CD apunta a generar la posibilidad de reflexión del quehacer 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.

Ahora bien, como se advierte en los antecedentes presentados, 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 escolar³ en la determinación

³ La biografía escolar refiere a interpretar las acciones de los docentes son producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno.

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) define estilos como conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el desempeño profesional de un sujeto en situación real de trabajo. Los modelos aluden a categorías más abstractas e ideales que se cristalizan a través de un estilo. El modelo moldea la conducta de los sujetos determinando cierto margen de regularidad y previsibilidad en las acciones.

Los casos analizados en esta Tesis, parten de una particularidad: los docentes realizan la CD cuando ya se han desempeñado dos años como mínimo en esta función⁴. 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. Esta particularidad per se define el interés que suscita esta investigación en la medida que no hay antecedentes directamente vinculados con docentes que tengan esta particularidad.

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. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales.

⁴ Por reglamentación de la CD de la FOUBA para poder acceder a la CD hay que tener dos años de antigüedad en el cargo

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 esta Tesis, en la medida que estos docentes – una vez que han finalizado la CD - combinan en sí mismos los dos modelos formativos.

A continuación quisiera referirme a un aspecto que guarda relación con el título de esta Tesis: “Las transformaciones que produce el programa de formación docente de la Facultad de Odontología, UBA a nivel de sus prácticas desde la perspectiva de los actores”.⁵

La perspectiva de los actores, en este caso, de las dos docentes de los dos casos analizados, refiere a sus percepciones acerca de sus transformaciones. Al plantear como parte del dispositivo de recolección de información la realización de observaciones de clases realizadas pude confrontar sus representaciones con lo observado. “La perspectiva de los actores” da cuenta de su percepción acerca del punto de inicio, cuya consideración resulta imposible para el observador.

La inclusión de esta doble mirada – desde las percepciones de los actores plasmada en las entrevistas y la observación directa – permite el análisis de la empiria triangulando las fuentes.

En cuanto a la estructura que adopta esta Tesis, se señala que la misma consta de seis capítulos y uno último dedicado a las conclusiones.

En el *primer capítulo* se da cuenta del **estado del arte** referido a la problemática específica de esta investigación. Desde la lógica elegida (la cualitativa), los antecedentes permiten a través del proceso espiralado de ida y vuelta, ser retomados en la medida que la empiria así lo requiera. Se dividen los antecedentes en sustantivos y metodológicos. En función del objeto de estudio de la investigación los primeros remiten a la óptica de la formación de profesores y se organizan como sigue:

- el bajo impacto de los programas de formación
- el proceso de convertirse en profesor

⁵ Esto será abordado también en el capítulo: Historia Natural de la Investigación

Los antecedentes metodológicos abordan investigaciones realizadas atinentes al objeto de estudio.

El *segundo capítulo* trata del **abordaje epistemológico metodológico** que sustenta esta investigación.

El *tercer capítulo* refiere al **contexto general** en donde realicé esta investigación. Se abordan en primer lugar las características generales de la Facultad de Odontología y de su Plan de Estudios y en segundo lugar se realiza una caracterización general de la cátedra de Odontología Integral Niños, su historia, la constitución del equipo docente, su organización y sus funciones en relación con la enseñanza y la organización de la enseñanza en cuanto a espacios de formación de los estudiantes. Se incluye también una descripción del currículum del programa de formación de la CD y las características generales del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica, responsable de la implementación de dicho programa formativo

En el *cuarto capítulo* se desarrolla el **encuadre teórico** que posibilita el análisis de los casos.

Se presentan como referentes teóricos los conceptos de *transformación, cambio, innovación y formación* como marco general en donde se inscribe esta investigación. Se incluye también el concepto de *saber*.

Luego se aborda el concepto de *representación* desde la perspectiva de la sociología, la psicología social, la psicología y el de *habitus* y en especial vinculado a los procesos formativos, en la medida que los actores que han sido indagados refieren a ellas.

Se incluyen también los aportes acerca de las *representaciones de la formación*.

El encuadre general de esta Tesis obliga a una mirada desde la perspectiva de la *enseñanza* y en especial, de la *Didáctica de Nivel Superior*.

En esta línea, y producto de la ida y vuelta en espiral dialéctico entre la teoría y la empiria, se abordan estrategias de enseñanza tales como la *clase expositiva* y la *interrogación didáctica*. El tratamiento de la *relación teoría – práctica* se hace necesario a partir del análisis de los casos en estudio. Así mismo, la consideración de tres formas básicas de enseñanza: el *andamiaje*, el *modelado* y desde la perspectiva conductista, el *ensayo y el error*, ayudan a la comprensión de lo observado en el campo.

También se trabaja el concepto de la *enseñanza en la clínica* incluyendo la perspectiva que realiza Schön (1992) acerca del *practicum reflexivo*.

Finalmente, se incorpora el tratamiento teórico de algunos conceptos tales como: *modelo, modelo de actuación profesional, cultura institucional y estilo de desempeño*.

Fundamentan esta inclusión los aportes realizados por las docentes en los casos estudiados y la ida y vuelta en espiral dialéctico entre la empiria y la teoría.

El *quinto capítulo* permite una revisión de la **Historia Natural de la Investigación** desde una doble perspectiva: En la primera parte de este capítulo presento un recorrido personal que da cuenta de los antecedentes de este trabajo.

En segundo lugar, se analizan los hitos más significativos que hacen a la elaboración de esta Tesis al tiempo que se analiza la propia implicación.

El *sexto capítulo* presenta los **casos estudiados**. Se analizan en profundidad dos casos que han sido seleccionados en función de los atributos planteados y que ya han sido mencionados. En función del material que aportan estos casos se ha considerado organizar su presentación del siguiente modo:

1) Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación:

- En el espacio curricular de las clases teóricas:
 - prácticas preactivas
 - prácticas interactivas
 - prácticas posactivas
- En el espacio curricular de las clínicas

2) Transformaciones en las representaciones acerca de:

- los alumnos en los espacios diferenciados de la formación
- el ser docente en los espacios diferenciados de la formación
- la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional
- el contenido

Finalmente, las conclusiones que suponen reflexiones acerca del proceso investigativo realizado.

Se espera que este informe arroje alguna luz para la comprensión de los aportes que pudieran hacer los programas formativos desde la perspectiva de los docentes que transcurren por ellos en relación con sus prácticas de enseñanza.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

Los antecedentes configuran "el estado del arte", y están conformados por las investigaciones científicas o ensayos sobre el objeto de estudio. Es todo lo que se sabe sobre el problema o sobre el objeto. Gallart (1993:116) señala que *"el diseño de un estudio cualitativo propiamente dicho debe presentar claramente los antecedentes del problema al que quiere responder.....el investigador se aproxima al problema con un caudal de conocimientos de resultados de investigaciones anteriores y con un acervo conceptual de teorías, que lo ayudan a delimitar su temática"*.

En este capítulo se presentarán en primer término los antecedentes sustantivos y en segundo, los antecedentes metodológicos que sustentan esta Tesis.

I.1. Antecedentes sustantivos

El presente diseño se desarrolla desde la lógica cualitativa (proceso espiralado de ida y vuelta), la cual supone un rastreo previo de antecedentes a los cuales se puede volver cada vez que en el terreno surjan conceptos emergentes que así lo demanden. Dado los componentes del objeto de estudio de la investigación creo atinente organizar los antecedentes desde la óptica de la formación de profesores analizada desde:

- el bajo impacto de los programas de formación (J. Gimeno Sacristán, 1992 y Terhart, 1987)
- el proceso de convertirse en profesor (Bullough, 2000)

En cuanto al primer aspecto, el bajo impacto de los programas de formación, un antecedente teórico fundamental lo constituyen J. Gimeno Sacristán(1992) y Terhart (1987). El primero señala que *"... los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de los profesores es normalmente una tarea de "bajo impacto" en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles"*. (J. Gimeno Sacristán(1992:128)

Terhart (1987) refiere a la formación del docente como una fase, la inicial. El pasaje a la segunda fase, que supone el contacto progresivo con la práctica lleva a una

adaptación de sus estructuras de modo tal que los ideales aprendidos muchas veces como teorías se olvidan. Incluso este autor menciona que actitudes conservadoras pueden aparecer al comienzo del ejercicio de la práctica profesional como docente. Aparentemente esto se debe a una multiplicidad de causas en donde toman relevancia las diferencias entre la cultura de la formación y la cultura de las instituciones de enseñanza. En tal sentido el profesor no se hace conservador, sino que vuelve a ser conservador al adoptar actitudes que adquirió en su época escolar en contacto con sus profesores. La verdadera preparación del profesor se realizaría a lo largo de la "biografía escolar".⁶

La primera experiencia profesional y la más decisiva es la vivencia que se tiene como alumno. La fase de formación inicial es de este modo una segunda fase de socialización profesional, en donde, desde un lugar más o menos pasivo se pueden afianzar o reestructurar lo configurado en la etapa de alumno.

En relación al segundo aspecto antes mencionado, el proceso de convertirse en profesor, el texto de R. Bullough, Jr, (200) "*Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*" operó también como antecedente al impactarme fuertemente su contenido. Este autor plantea el proceso que se realiza para convertirse en profesor partiendo de la idea que éste es un proceso ideosincrático y que depende de los contextos de actuación y de las interacciones personales, es altamente contradictorio, centrado en la interacción en tanto los sujetos son configurados y a la vez configuran las comunidades en que se insertan.

El autor analiza relatos de profesores que van incluyendo cronologías: la primera etapa tiene que ver con su experiencia como alumno del aula en donde realiza aprendizaje por observación de esa tarea docente. Para el autor esto es determinante ya que marca una diferencia con las demás formaciones profesionales pues se tiene una experiencia con la profesión de destino.

La segunda se refiere a la situación de ser alumno de magisterio donde lo más importante es la experiencia directa en las aulas, es decir, la práctica, otorgándole un valor extremo desestimando la formación teórica.

⁶ "La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. (Feldman, D.)

La tercera, se relaciona con la realización de las prácticas, donde se enfrenta a los límites de su conocimiento y trata de encajar en el modelo de actuación que proponen sus tutores.

La cuarta refiere al momento en que se convierte en Profesor, en el primer año de ejercicio profesional, el Profesor es a su vez aprendiz y docente. Se produce un shock de la transición. Cuando termina el primer año, el docente se va afianzando y adquieren mayor experiencia.

Es interesante que para Bullough (2000), los alumnos que aprenden a ser profesores, en general, pasan por las prácticas sin cambiar sus perspectivas iniciales, en tanto no las consideran una experiencia realista. Mantienen sus creencias en tanto la formación no las cuestiona, no las examina. Sostiene que raramente son los estudiantes son conscientes de estas concepciones que regulan u accionan. Se ignora o rechaza aquello que no encaja y se afirma lo que sí.

Como síntesis, se plantea que los alumnos llegan al mundo de la enseñanza con creencias firmes acerca de la enseñanza y de su persona en su condición de docente. Estas creencias son producto de la permanencia en las aulas como alumnos y observando e interactuando con sus profesores.

En este proceso de formación las creencias previas son fundamentales dado que 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.

El autor finaliza planteando que la formación de los docentes remite a trabajar con la incertidumbre. En este contexto se deberá incluir la reflexión acerca del contenido y de las concepciones que se tienen acerca de él, de las metodologías que como teorías implícitas y privadas operan a la hora de enseñar.

Este texto ha causado un impacto en mi reflexión sobre este tema ya que centra la formación en aspectos que considero importantes y que se ponen en juego en el Programa de la Carrera Docente.

I.2. Antecedentes metodológicos

a) En primer lugar, creo que el antecedente más directo en investigaciones realizadas acerca de la temática que intento abordar es el trabajo realizado por Elisa Lucarelli y presentado en los Cuadernos de Investigación N° 13 del IICE, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, "La carrera docente en las Universidades Nacionales. Un caso sobre profesionalización docente"

Esta investigación se centra en el análisis del Programa de Formación, orientado hacia la profesionalización del docente universitario, a través de la Carrera Docente, de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Este programa fue puesto en práctica desde 1986 para "*capacitar y perfeccionar a sus participantes, (graduados de Ciencias Económicas y de otras carreras de especialidades que integran las currícula que se brindan en esta Facultad) en el grupo de disciplinas sobre la cual ejercerían su actividad docente y de investigación, en los métodos didácticos, técnico pedagógicos y de investigación aplicables en esa Facultad*" (Lucarelli, 1996:5)

A partir de la intención de la Secretaría Pedagógica de esta Facultad de encarar una evaluación sistemática de la Carrera Docente un equipo desarrolla acciones coordinadas por un experto en Didáctica Universitaria. Los objetivos propuestos fueron: (Lucarelli, 1996:6)

Objetivos generales:

- Producir insumos evaluativos y alternativas de modificación para facilitar la toma de decisiones con referencia a la Carrera Docente de la Facultad de Ciencias Económicas.

Objetivos particulares:

- Diseñar e implementar un estudio evaluativo tendiente a recoger, sistematizar y analizar información sobre el plan curricular de Carrera Docente, el proceso de implementación y situación actual, en referencia al contexto institucional de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Derivar líneas y propuestas de acción en materia de programación e implementación curricular de Carrera Docente.

Desde el punto de vista metodológico se optó por una investigación participativa y de investigación-acción, para que todos los actores involucrados pudieran tener incidencia directa en el proceso de investigación.

El problema se abordó desde dos perspectivas de estudio: el curricular y el contextual institucional, en sus diferentes dimensiones.

Dentro de las dimensiones del campo curricular se consideró la Propuesta Curricular de la Carrera Docente, la relevancia de los aprendizajes, la integración de los elementos curriculares; la relación teoría práctica en sus distintos ámbitos.

Como dimensiones del contexto se tuvo en cuenta el Proyecto de la Carrera Docente en el ámbito de la Facultad, su impacto, las distintas etapas de gestión y su relevancia desde la visión de los distintos actores.

Como estrategias para la recolección de la información se utilizaron: Cuestionarios, Entrevistas individuales y grupales, análisis de datos estadísticos, de materiales documentales y de casos.

Los sujetos indagados fueron participantes que terminaron de cursar la Carrera Docente y cursantes al momento de realizarse la investigación, docentes y tutores de la Carrera, Directivos anteriores y actuales del Programa, Directores de Departamento e Institutos en una muestra representativa, Profesores Titulares y/o Adjuntos en donde los cursantes se desempeñan como Adscriptos

La investigación combinó la lógica cualitativa con la cuantitativa para el análisis de datos estadísticos.

En su primera parte la investigación parte del desarrollo del marco conceptual e histórico del problema de la formación del docente universitario. Se incluye la presentación de la propuesta curricular del caso que se analiza. Se desarrollan los conceptos de formación, formación docente y del docente universitario, profesión, el campo de la profesión académica, el docente universitario como profesional de la docencia y perspectivas sobre la profesionalidad docente y curricular.

A continuación se presenta el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y la propuesta de la Carrera Docente

En la segunda parte se trabajan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo acerca de la evaluación que realizan los diferentes actores institucionales acerca de la Carrera Docente. Se incluyen la sistematización de la información obtenida de las distintas fuentes:

- Docentes de las áreas de Pedagogía e Investigación. Se les realizó una entrevista semiestructurada.
- Tutores que contestaron un cuestionario semiestructurado
- Participantes que cursaban la Carrera Docente en el momento de realizarse la investigación que respondieron a un cuestionario semiestructurado
- El staff directivo de Decanato que más directamente se relacionara con el Programa
- Una muestra representativa de Directores de Departamento e Institutos

Se realiza una síntesis interpretativa de los resultados parciales aportados por cada fuente de información.

Finalmente, en la tercera parte se presentan conclusiones interpretativas y sugerencias acerca de posibles líneas de acción.

Desde esta perspectiva se explicita que ciertas cuestiones van más allá del caso en cuestión y pueden generalizarse a los procesos formativos de profesionales de la educación en el nivel universitario. Se pone como ejemplo las representaciones sociales acerca de propuestas curriculares de formación y la tensión entre modelos tecnocráticos y otros alternativos críticos que se expresan en demandas más o menos encubiertas realizadas por los actores involucrados.

Otro punto de tensión aparece vinculado con la relación teoría práctica que se expresa en las representaciones sociales acerca de la calidad de la enseñanza universitaria.

Por último aparece con fuerza el tema de la profesionalización del docente universitario y su incidencia en las prácticas cotidianas y la diferenciación del campo profesional como docente del campo profesional de origen.

El trabajo presenta conclusiones específicamente referidas a:

- La propuesta curricular: es vista como una propuesta integral de formación del docente universitario en el área de su incumbencia, centrando esta formación en aspectos sustantivos (contenidos específicos del campo disciplinar de origen), en aspectos pedagógicos y técnico profesionales de la docencia y metodológicos en lo

relativo a la investigación. Desde su organización curricular presenta una estructura innovadora, como una propuesta abierta que ofrece opciones para el estudiante. Está basada en una concepción del conocimiento que prioriza la reflexión sobre la práctica y el abordaje de los marcos conceptuales propuestos. Sin embargo no prevé instancias directas de observación de prácticas de aula o prácticas concretas de investigación.

- El contexto de surgimiento de la propuesta: Se ubica el programa en su contexto histórico institucional para comprender el significado que tiene la creación de la carrera docente en la vida institucional.
- El contexto de implementación de la propuesta: se considera que a pesar que la Carrera Docente forma parte de la oferta formal de formación docente, no tiene incidencia a la hora del reclutamiento de nuevos docentes, ya que este procedimiento sigue los carriles consuetudinarios de socialización cotidiana. Por otro lado, el graduado muchas veces no tiene inserción en un nuevo espacio institucional o no es promovido, si ya pertenece a una cátedra. De este modo, la Carrera Docente aparece como un circuito paralelo a la vida académica que se enquistada y es enquistado. La formación pedagógica aparece en la percepción de los actores como “abstracta”, alejada de las problemáticas cotidianas del aula.
- La gestión de la Carrera Docente en las diferentes etapas: Se reconocen los diferentes momentos que se corresponden con los cambios en su conducción. Se distinguen tres momentos.
- El problema a resolver: en este apartado se alude a la distancia entre la propuesta real y el currículum real por un lado y las diferentes representaciones sociales acerca de lo que es un docente universitario y cómo se lo forma, que circulan en la institución, por otro. Esta brecha está dada entre el perfil profesional que orienta la propuesta y la representación que la Facultad tiene en sus niveles de conducción acerca de este aspecto. Se propone trabajar para consensuar acerca de cuál es la práctica que se reconoce como vigente en este ámbito institucional, cuál está en decadencia y cuál podría convertirse en emergente.

Finalmente se proponen sugerencias para la acción en dos líneas:

- Político institucionales: se dividen en acciones de corto plazo y de accionar continuo. Entre las primeras se mencionan algunas relativas a aspectos administrativo- académicos. Entre las segundas se señala la necesidad de recrear

espacios para la reflexión y el análisis conjunto acerca del perfil de formación del docente de esa casa de estudios. Al mismo tiempo se señala que podrían convertirse esos espacios en recursos genuinos de actualización pedagógica para sus participantes. Se aportan temáticas cuyo tratamiento podrían resultar de interés en un comienzo.

- Didáctico curriculares: se propone una posible reestructuración de la Carrera Docente en dos opciones, una de mínima y otra de máxima:
 - la de mínima plantea mantener los componentes curriculares actuales introduciendo modificaciones que no afecten la estructura curricular de base
 - la de máxima presenta dos tipos de opciones: una oferta abierta implementada a través de cursos cortos, posibles de articularse entre ellos para docentes auxiliares en ejercicio y una Maestría o Especialización en Docencia Universitaria en el área de Ciencia Económicas para graduados de la Facultad.

b) Otro antecedente valioso es la investigación dirigida por Vilma P. de Di Pego, que comienza en 1994 en el Colegio de la UNLPam. Se plantea un diagnóstico y transformación de la formación del Profesorado, tomando como caso el Profesorado de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas.

Este trabajo adopta *“la investigación acción como proceso en el que se articulan dialécticamente teoría y práctica, reflexión y acción para comprender una situación social educativa, especialmente para transformarla y en esta espiral producir conocimiento teórico y práctico”* (Di Pego 2002:13). En esta espiral dialéctica se parte de un diagnóstico de la situación que se pretende transformar, luego se diseñan estrategias para la acción para implementar la mejora, se ponen en marcha y luego el análisis reflexivo de la nueva situación para recomenzar el ciclo.

- Diagnóstico de la situación sobre la formación del profesorado: supuso por un lado enmarcar esta formación en el contexto histórico, en la búsqueda de tradiciones de la formación desde diversas fuentes: discursos de pedagogos de la primera época de la formación docente, archivos documentales de la escuela Normal de Santa Rosa y de la facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), diversos testimonios de quienes transitaron por esta formación. Por el otro, reconocer como caso al Profesorado de

Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas.

La indagación se centra en la transformación de la formación docente tratando de comprender la situación actual del profesorado a partir del análisis de la génesis de las condiciones de gestación desde una mirada histórica, tanto desde los sujetos como desde los documentos que dan cuenta de ideas y prácticas. La investigadora señala que para triangular la información se recurrió a fuentes documentales y en los aportes teóricos antes mencionados y a los testimonios autobiográfico de los protagonistas que vivieron otras épocas de formación docente para analizar continuidades y discontinuidades en el sistema de formación y en las representaciones de los propios docentes acerca de su rol y de su preparación para desempeñarlo

Esta mirada incluye en primer lugar las teorías pedagógicas específicas del contexto histórico:

Para el análisis de las tradiciones de las reformas, definidas como *“las acciones de personas reales que han compartido ciertos compromisos ideológicos respecto a la educación y han actuado consecuentemente con los mismos”* (Di Pego, 2002,20) se plantean cuatro formas de tradiciones de reformas:

- Tradición académica: pone énfasis en el dominio del saber que los profesores enseñan, desestimando la formación pedagógica ya que la educación liberal preparaba para enseñar. Sin embargo en nuestro país, hay una especial fe en los contenidos pero no hay desvalorización de lo pedagógico.
- Tradición de la eficacia social: surge al comienzo del siglo XX. Los primeros intentos dividieron y analizaron la tarea docente en sus componentes para construir un modelo de tarea docente que sirviera de base para un programa de formación de profesores. Es un enfoque técnico que basado en la racionalidad (separación del contexto de producción curricular, reservado para los técnicos, del de aplicación, reservado para los docentes), en la economía de esfuerzos y en la eficiencia de los procesos y productos. El profesor es un técnico que baja a la práctica, de modo simplificado, el curriculum desarrollado en base a objetivos conductuales y medición de los rendimientos.
- Tradición desarrollista: Se centra en el comportamiento de los niños según las etapas de su desarrollo para preparar un ambiente escolar que

esté de acuerdo a sus necesidades. Surge a principios de siglo y es liderado por Stanley Hall. En nuestro país adquiere perspectivas particulares ya que vincula la investigación a los grupos escolares y no al individuo indagándolo en escuelas y no en centros experimentales, al modo europeo. En nuestra formación docente esta tendencia se vincula a la investigación y aplicación de indagaciones psicológicas a la enseñanza.

- Tradición reconstruccionista social: Esta tendencia proclama el potencial de la escuela para convertirse en ámbitos cruciales del movimiento en pos de una sociedad más justa. Tiene sus antecedentes en la obra de Dewey. El representante latinoamericano de mayor peso es sin duda Freire, con marcada influencia en nuestro país

A continuación la autora analiza el normalismo como encuentro de las tradiciones antes mencionadas. Lo ubica como una institución eminentemente original, en el sentido de una marca, una norma reguladora del comportamiento de los sujetos por los investimentos de valor social de que es objeto y referida a representaciones y significados que se transmiten en la interacción social. Parte de la hipótesis que el normalismo no es una etapa en histórica en la formación del magisterio sino que es concebida como institución social en la que confluyen diversas tradiciones educativas y que cobran cuerpo en las escuelas normales nacidas en 1870. En este sentido se la caracteriza como escuela redentora y a los docentes como apóstoles encargados de la misión civilizadora.

En una segunda mirada se recurre a los testimonios autobiográficos de los protagonistas que vivieron otras épocas de formación docente para analizar continuidades y discontinuidades en el sistema de formación y en las representaciones de los propios docentes acerca de su rol y de su preparación para desempeñarlo.

Finalmente, para el análisis de los aportes de documentos que muestran las regulaciones del Estado se trabajan en profundidad los distintos planes de estudio concebidos para la formación de docentes en el siglo XX poniendo especial énfasis en los referidos a la escuela Normal "Julio A. Roca" de Santa Rosa, La Pampa.

- Diseño de estrategias de acción para la mejora de la situación diagnosticada: a partir del diagnóstico realizado en función de considerar a los Planes de Estudio como una secuencia de materias pedagógicas y teóricas desarrollándose en forma paralela a la formación académica, finalizando con una Residencia Pedagógica, el equipo de investigación parte de la hipótesis que señala que la posibilidad de mejora de la calidad de la formación docente podría vehiculizarse a través de la implementación de un sistema de Ayudantías Docentes. Tendrían por objeto garantizar durante la formación espacios de vinculación entre saberes teóricos y la práctica educativa, facilitando una inmersión anticipada en la práctica. En este sentido, el equipo interdisciplinario diseñó el plan de acción incorporando las Ayudantías de alumnos de tercer año del Profesorado de Inglés en cursos del Colegio Secundario de la ULPam cuyos profesores se incluían en el equipo de investigación. Se propone esta acción a fin de acercar al estudiante a la práctica profesional y al medio en dónde ejercerá su futuro rol e intentando relacionar la formación pedagógica con la práctica docente. En esta etapa la investigación se transforma en investigación acción basado en dos principios: participación y mejora. Los Ayudantes desempeñaron el mismo rol que los auxiliares de cátedras universitarias permitiendo colaborar directamente incorporándose a las tareas grupales de los estudiantes y estableciendo una relación vincular con ellos.
- Implementación de estrategias de acción y su evaluación continua: se implementaron las Ayudantías durante dos años en siete cursos. Esto permitió una evaluación cuanti cualitativa permanente, comparando datos de la realidad con marcos hipotéticos y una revisión permanente del plan de acción original. Las ayudantías continuaron luego en una cátedra hasta articularse con la residencia docente permitiendo la comparación entre estudiantes que habían realizado las ayudantías y los que no.
- Detección de nuevos problemas y creación de nuevas alternativas: En el proceso de reflexión sobre la acción se detectaron nuevas problemáticas que tuvieron como consecuencia la implementación del Dispositivo de Análisis de Clases (DAC) que permitió la observación y reflexión sobre las prácticas. Este dispositivo está constituido por tres elementos: a) desgrabación de clases; b) la estructura conceptual como esquema de conceptos e interrelaciones trabajados en la clase; c) la marcación sobre el texto escrito de la desgrabación de las buenas configuraciones didácticas.

c) Otro antecedente de interés es el trabajo de investigación realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cataluña del Programa de Formación Inicial del Profesor (ProFI) que se presenta en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado cuyos autores son María Pilar Almajano Pablos y Miguel Valero-García.

Este programa de formación tiene tres características:

- se basa en un modelo teórico de Nyquist y Sprague que explica la evolución del profesor como docente: describe la naturaleza de los cambios que ocurren en la visión que tiene el Profesor de su accionar, sobre todo durante el período inicial. Para este modelo se pueden identificar tres momentos:

- a) preocupación por sí mismo y por su dominio de la asignatura de la que es responsable (Qué debo explicar?)
- b) preocupación por los métodos docentes (Cómo debo explicar?)
- c) Preocupación por el aprendizaje (Por qué no han aprendido mis alumnos?)

Este modelo da cuenta de las necesidades de formación a medida que va desarrollando su actividad como docente.

El programa tiene dos fases: la primera *el proceso de enseñanza*, que se corresponde con los dos primeros momentos del esquema antes mencionado, en especial la dos y tiene por objetivo satisfacer la inquietud del profesor respecto a conseguir que su actuación sea satisfactoria para él y sus alumnos. La formación se centra en el desarrollo de habilidades tales como capacidad de comunicación, uso eficiente de la pregunta, claridad y orden de las explicaciones, etc. El ProFI no aborda aspectos relativos a las preocupaciones del primer momento, es decir, a la formación académica.

La segunda fase, *el proceso de aprendizaje*, corresponde a la tercera etapa del esquema. Trata que el docente adopte una perspectiva crítica sobre su actuación docente estimulando la reflexión acerca del proceso de aprender centrándose en los fundamentos psicológicos, alternativas a las clases expositivas, evaluación formativa, etc.

- la introducción de mejoras en la propia acción docente: para este fin se diseñan una serie de cursos que duran alrededor de dos años y medio. Hay dos tipos de cursos: de información (que pretenden aumentar la información y su perspectiva acerca de la profesión docente) y de aplicación (en donde se ponen en práctica algunas de las técnicas, métodos, etc. que se proponen).

- se fomenta el intercambio de experiencias entre los participantes: la mayor parte de las actividades se realiza en grupo y se llevan a cabo actividades especiales de intercambio entre los participantes que suponen un espacio de lugar y tiempo dedicado a la autorreflexión de su tarea docente.

Hasta el momento de publicación del trabajo, el programa ha desarrollado solamente el primer año y por ende, es imposible realizar una evaluación de la totalidad del programa. Por lo tanto se presentan datos ya obtenidos y algunos aspectos del plan que se desea implementar en un futuro próximo.

La evaluación que se realizó del programa de formación adoptó una modalidad cuantitativa y se planteó en tres diferentes niveles:

- 1) Grado de seguimiento del programa: se aportan datos estadísticos relativos a cantidad de inscriptos al programa, procedencia por Departamentos y Escuelas, edad de los participantes y características de su formación de base, y asistencia y seguimiento de las actividades propuestas.
- 2) Nivel de satisfacción de los participantes: se administraron encuestas al finalizar los tres cursos de aplicación realizados.
- 3) Impacto del programa en la actuación docente de los participantes: esta etapa se realizará al concluir la implementación total del programa y se llevará a cabo en dos momentos diferenciados:
 - en la primera fase del ProFI analizando el impacto de la formación docente tal cual es vista por los alumnos. Se realizarán encuestas standarizadas que evaluarán aspectos como el entusiasmo del profesor, la organización del curso, la evaluación, la carga horaria, la interacción docente alumno, para analizar si existen mejoras significativas.
 - En la segunda fase del ProFI. Se utilizarán cuestionarios ATI y TMI que permitirán evaluar el grado de diversificación en el uso de estrategias docentes por parte del profesor y determinar cuál es la visión del profesor acerca de su modalidad como docente (centrado en el proceso de enseñanza o en el proceso de aprendizaje).

El estudio finaliza señalando que a pesar de la valoración positiva de la marcha del programa realizada por los participantes y colaboradores, se identifican algunos cambios que deberían introducirse en una nueva edición del programa:

- a) dar mayor protagonismo a las actividades realizadas durante el período lectivo ya que se han priorizado los cursos y las actividades propuestas han tenido escaso seguimiento.
- b) Introducir reuniones de seguimiento de actividades que se realizarían una o dos veces al mes para trabajar grupalmente cuestiones específicas.
- c) Planear los cursos utilizando el enfoque del método de casos.

d) Por otro lado, en el IV Seminario de Investigación en Educación de la Región del Sur realizado del 26 al 29 de noviembre de 2002 se presentaron varios trabajos que, estimo, pueden resultar de interés:

Se han seleccionado aquellos que dentro de la línea de Formación del Profesor hacen referencia a la formación del docente universitario

En primer lugar se presentó la mesa redonda “Para re-pensar los procesos formativos del profesor de enseñanza superior” cuyas autoras S. M. Aguiar Isaia (PPGE-UFSM), V. M. Flores de Oliveira (PPGE-UFSM), A. Moreira da Rocha Maciel (CE-UFSM) y A. C. Pavão Siluk (PPGE-UFSM), plantean investigaciones que abordan los desafíos que significan la formación de profesores universitarios que apunten a provocar rupturas en los modelos de formación y en las prácticas tradicionales. Se reflexionó a partir de dos cuestiones:

- Cómo el profesor se fue autoconstruyendo a lo largo de su trayectoria docente. En esta línea se trabajan la trama de procesos formativos de los profesores universitarios, a partir de las trayectorias institucionales y de las vivencias mismas de la docencia, sin dejar de tener presente sus propias emociones y sentimientos.
- Cómo ese sujeto relaciona sus saberes académicos y sus demandas profesionales. Aquí se piensa el aula universitaria como un espacio de encuentros y desencuentros entre los procesos formativos del formador y de los profesores en formación.
- Cómo se desenvuelve este sujeto en un contexto de una inteligencia colectiva. Se presenta la posibilidad de desarrollo profesional en el contexto de una inteligencia colectiva, en un espacio virtual, que permitiría la solidaridad profesional entre individuos, instituciones de Enseñanza Superior y organizaciones que se preocupan por la Educación Superior.

En esta dirección la pregunta: ¿cómo se da la formación del docente universitario y cuáles son los desafíos para repensar sus procesos formativos? cobra relevancia.

Otra Mesa Redonda versó acerca de "Teoría y práctica en la formación del profesor universitario: un campo de acción y de investigación". Participaron los siguientes investigadores: Lea das Graças Camargos Anastasiou (coord- PUCPR), M. I. Cunha (UNISINOS), C. M. Fernandes (ULBRA/RS) y E. Lucarelli (UBA)

Esta mesa reflexionó acerca de la formación del docente universitario a partir de experiencias que articulan proyectos pedagógicos institucionales con acciones de educación continua. Se discutieron las nuevas configuraciones donde se toma a la formación no como una construcción arbitraria sino producto de la relación entre educación y trabajo docente y que exige un acompañamiento permanente y revisión de sus configuraciones y procesos.

Realiza aportes para el tema de la evaluación externa de las universidades, señalando que estos procesos terminan reforzando las transformaciones de las universidades en dirección a constituirse como meras entidades administrativas, con las consecuencias que esto supone.

Reconoce al tecnicismo en el discurso actual de calidad, que responsabiliza a los sujetos por los rumbos que toman las instituciones educativas desconociendo las fuerzas externas que entran en juego.

Así mismo destaca elementos referidos a los procesos de profesionalización del docente universitario, que no están directamente relacionados con cuestiones personales, sino que se desenvuelve en contextos sociales adversos, en condiciones críticas y de cambios significativos. Se señalan elementos determinantes en la historicidad de la profesión docente que están presentes e influyen los procesos constitutivos del ser de la profesión y que a su vez se constituyen en desafíos para la realización de los cambios que se requieren.

Se toman en cuenta desarrollos teóricos (Morín, Freire, Santos) que permiten comprender cómo la estructura a modo de marco interfiere concretamente en las prácticas pedagógicas universitarias, influyendo fuertemente para la elaboración de saberes construidos a lo largo de procesos de educación continua.

“Trayectorias del profesor de enseñanza superior para (re)pensar su desarrollo profesional”. Sus autoras son: A. Moreira da Rocha Maciel (UFSM) y S. M. Aguiar Isaia (UFSM)

Esta investigación se plantea como objetivos:

- aprehender elementos dinamizadores de la trayectoria docente
- esbozar líneas de formación dinamizando una pedagogía universitaria diferenciada

Se ponen en evidencia cómo las motivaciones del profesor universitario, las redes de significado tejidas en lo individual y lo colectivo y su actuación pedagógica, son realidades que posibilitan y dificultan la puesta en acción de prácticas transformadoras.

Parten del interrogante ¿formación en docencia universitaria? Y la consideran un cuestionamiento interesante ya que plantea que puede haber una formación en docencia considerada por algunos como Metodología de la Enseñanza Superior o como programas de reciclaje profesional. Se plantea, sin embargo, que la formación tiene lugar en la docencia como transformación cuando está inserta en el proceso de trabajo docente, en un proceso de producción de conocimiento y desarrollo de competencias. Si no es así, se trata de programas fragmentados, discontinuos y sin posibilidad de generatividad. Señalan, por otro lado, la responsabilidad de la institución educativa superior para mejorar las condiciones del trabajo docente.

d) un antecedente que resulta de interés es la investigación desarrollada por Marcela Ickowicz en el año 2004 en la Universidad del Comahue sobre los trayectos de formación de los docentes universitarios que no han realizado formación de grado. Desarrolla un estudio exploratorio intentando caracterizar los procesos formativos de los aprendices de oficios de talleres artesanales, las condiciones sociales e históricas que se encuentran en el origen de la universidad, realizar un estudio comparativo acerca de los procesos que sufrieron las carreras de educación desde su inserción en el ámbito universitario tomando como casos a España, Francia, EEUU, Inglaterra y Argentina y la reconstrucción de historias formativas para la enseñanza en sujetos sin formación sistemática aunque reconocidos en su medio como formadores y de profesores universitarios también sin formación sistemáticas partir del material que aportan las entrevistas realizadas. Se consultaron diversos tipos de fuentes: históricas y documentales y fuentes testimoniales a través de entrevistas individuales y grupales.

Esta investigadora describe dos modelos formativos: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el escolar o formal que delimita un recorrido sistematizado. Desarrolla una serie de rasgos que caracterizan a cada modelo tomando como categorías: condiciones contextuales, el objeto de conocimiento, las condiciones organizacionales divididas en el espacio, el tiempo, el contenido y el encuadre de la intervención didáctica, los roles y/o posiciones, las regulaciones y controles. Otra categoría de análisis son las concepciones y representaciones donde incluye sobre la formación, sobre el maestro, sobre el discípulo y sobre el conocimiento. Finalmente incluye una categoría denominada dinámica de las relaciones. En cada una de ellas aborda el modelo artesanal y el modelo escolar.

En el primero, el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Este modelo se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, enseñanza y aprendizaje en el propio modo de producción, se basa en la experiencia. Es decir que las prácticas de enseñanza se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. El maestro domina todo el ciclo formativo. El tiempo se organiza de acuerdo a las necesidades de la producción y el ritmo personal. El inicio y finalización es decidido por quienes intervienen en la tarea. Los contenidos se procesan de acuerdo al nivel de dificultad que presenta para el formado. Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro. Se realiza un contrato que marca obligaciones y responsabilidades para cada uno de los que participan del proceso. Se prioriza el saber hacer, el maestro es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

En el segundo, intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmitirlos. Los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción. El maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático. El conocimiento es para todos.

La investigadora afirma que a partir del análisis realizado es posible advertir regularidades y relaciones de sentido y le permitieron la reconstrucción de un recorrido

típico en la formación de profesores universitarios y la diferenciación de momentos en sus trayectos formativos, reconociendo la influencia de figuras lejanas o cercanas en la construcción de sus formas de enseñar.

Describe un trayecto de formación típico. Frecuentemente los profesores se inician en su formación como docente al realizar sus primeras experiencias como Ayudante de Trabajos Prácticos. Sus intereses se vinculan con saber más de la disciplina, iniciarse en la investigación o como requisito para continuar estudios de posgrado.

Identifica etapas: la primera ligada al inicio en la cátedra en donde el docente busca apoyo y legitimidad. La preocupación se centra en los vínculos con los estudiantes y en la forma y contenido de lo que hay que enseñar. Se enseña de la misma manera en que se aprendió y lo central es adquirir más saber. Desea hallar recurso y técnicas pedagógicas para controlar los procesos que suceden en el aula.

El preguntar como se hace lo vincula con sus pares. En el nivel de lo fantasmático remite a los vínculos materno – filial. En cuanto al discurso de la pedagogía, se percibe como ajeno, extraña a su realidad concreta del aula, se lo vive de modo prescriptivo.

La segunda, en donde descubre el interés por la enseñanza, confirma su deseo de formar en la medida que advierte en sí ciertas capacidades para la realización de esa tarea. Se produce un entramado de los saberes disciplinares y los pedagógicos que se articulan en una enseñanza experta. A medida que afianza su experiencia se modifica el vínculo que establece con el saber, en la medida que desea transformarlos para poder enseñar. Esta etapa está signada por el placer y la potencialidad del hacer. Se reconoce con capacidades y eso lo invita a explorar nuevas formas de resolver los problemas cotidianos. Intenta la búsqueda de nuevas explicaciones para poner palabras a un saber generado en su práctica.

En cuanto al discurso pedagógico, al tener una base de experiencia, se constituye en un medio volver sobre él para repensar y construir nuevos análisis.

La investigadora plantea que la cátedra se presenta al futuro profesor como un espacio formativo, que muestra una forma de hacer las cosas y garantiza cierta continuidad. Al ofrecer formación en el trabajo, la cátedra mantiene rasgos del modelo artesanal. Por otro lado, la Universidad ofrece un modelo escolar a través de variadas instancias sistemáticas de formación. Ickowicz advierte sobre la tensión derivada de la coexistencia de los dos modelos.

Como puede observarse, estos antecedentes dan cuenta del proceso formativo del docente en el Nivel Superior de Enseñanza.

No se han encontrado antecedentes referidos específicamente a la formación del profesor en el área de la salud. Espero que esta investigación colabore en tal sentido.

CAPITULO II

MARCO EPISTEMOLÓGICO METODOLÓGICO

En este capítulo se dará cuenta de las dimensiones de la investigación: epistemológica, de las estrategias metodológicas y de las técnicas de obtención y análisis de la información. Por tanto me referiré a las estrategias seleccionadas a los efectos de analizar el material empírico. La metodología es "... el conjunto de procedimientos que ayudan a resolver la confrontación teoría empiria". (*Spielman, 2000:36*).

Este proceso consiste en la confrontación entre el encuadre teórico y los datos obtenidos del trabajo en terreno, a través de un conjunto de operaciones que se resuelven en la metodología.

Se plantea la superación del monismo metodológico que supone la adopción de un método único de hacer ciencia y que deviene del modelo de las ciencias naturales.

El proceso metodológico es tridimensional y las dimensiones son los ámbitos dentro de los cuales se realizará la investigación.

La primera dimensión es la epistemológica que remite a las decisiones acerca de conceptos, finalidad, categorías con que se construye el objeto de investigación.

La segunda refiere a la estrategia general de investigación que tiene que ver con las decisiones acerca de las líneas generales que hacen de soporte a la investigación.

La tercera, Técnicas de recolección y análisis de información empírica corresponde al tipo de decisiones vinculadas con la elección y aplicación de técnicas correspondientes al trabajo con los datos empíricos.

En cuanto al **objeto**, en el proceso de investigación se parte de un objeto que se focaliza, se recorta de la multiplicidad de fenómenos que componen la realidad. Se cuestiona, se problematiza y que sirve de base para la confrontación entre el corpus teórico y el empírico. Es el hecho social que se quiere investigar. Para este caso: *"Un caso particular de formación de docentes universitarios: La carrera docente de la Facultad*

de Odontología. UBA y las transformaciones que produce ese programa de formación a nivel de sus prácticas desde la perspectiva de los sujetos formados”.

Respecto al **problema** de investigación, hay que señalar que el problema interpela al objeto, son las preguntas que se le realizan al objeto. Representa lo que el investigador quiere saber sobre su objeto y desconoce. Identifica el fenómeno que será estudiado es Consecuentemente, me planteo como problemas:

- * ¿Pueden identificarse transformaciones realizadas en las prácticas de enseñanza?
- * ¿Qué percepción tienen los egresados (docentes autorizados) de las transformaciones de las prácticas producidas por la formación de la CD?
- * ¿Qué valoración tienen los egresados de sus transformaciones?
- * ¿Qué percepción tiene el Profesor Titular de la cátedra en los que se desempeñan los egresados de la CD de las transformaciones de las prácticas producidas por la formación?
- * ¿Las transformaciones que refieren los egresados se expresan en prácticas o se refieren a cambios en las representaciones y concepciones?

En consecuencia, ya que no se trata de una investigación acción planteo objetivos directamente vinculados con la producción de conocimiento científico tales como:

- Detectar las posibles transformaciones que produce el Programa de formación en las prácticas de enseñanza de los egresados de la Carrera Docente.
- Identificar regularidades respecto a las transformaciones realizadas en las prácticas de enseñanza.
- Conocer la percepción que tienen los egresados (docentes autorizados) acerca de las transformaciones en sus prácticas de enseñanza producidas por el programa de formación de la Carrera Docente.
- Conocer la percepción que tiene el Profesor Titular de la cátedra acerca de los desempeños de los egresados de la Carrera Docente.
- Reconocer si las transformaciones que refieren los egresados se expresan en prácticas o refieren a representaciones.

En esta perspectiva se plantea la adopción de una lógica de investigación **cualitativa**. El concepto de lógica de investigación remite a las concepciones básicas que sustentan los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto de investigación (la confrontación del corpus teórico con el corpus empírico). La lógica que se adopte permitirá la descripción analítica del modo de investigar. Achilli, citado por Sirvent (2000:10), la define como “ ... *las modalidades que asumen en el proceso de investigación por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de las preguntas de investigación, del problema a investigar..., b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) qué resultados obtener. El cómo se van resolviendo en una investigación concreta determinada formulación del problema..., la implementación de determinadas estrategias de investigación y el análisis de la información y la concreción de determinados resultados buscados ...*”

Son diferentes modos de razonar o concebir cómo se conoce el hecho social y se llega a la verdad científica. Determinan modos de enunciar el problema, las estrategias de recolección y análisis de la información, los tipos de resultados, los criterios de validación y verdad.

Como ya señalamos, se elige una lógica cualitativa fundada en la construcción del hecho social. Desde esta mirada la conformación del objeto se basa en los significados que los actores y el investigador le atribuyen al hecho en cuestión. Es sustancial el papel del investigador ya que realiza una inmersión en el proceso de indagación y sus impresiones se convierten en datos. El hecho social es construido tanto por los sujetos participantes como por el investigador. En esta perspectiva interpretativa se crean y construyen interpretaciones tendiendo a la comprensión de los hechos sociales.

Se plantea una investigación inductiva analítica en donde los conceptos planteados en el marco teórico sirven de orientadores para la focalización del objeto y el problema. Al ponerse en práctica el trabajo en terreno, se realiza un movimiento espiralado que va de la teoría a la empiria y de la empiria a la teoría, el cual permite construir proposiciones teóricas.

Respecto a la intencionalidad de este estudio, es decir, la función que cumplirá la empiria se puede afirmar que el propósito es la generación de teoría a partir de los

datos⁷ (Sirvent M. T., 1996:2) y la comprensión que da cuenta de los significados atribuidos por los actores a las acciones que realizan; esos significados permiten tener acceso a las reglas de juego de la interacción social, interpretar los hechos en los marcos de referencia de los actores. Supone la interacción sujeto – objeto de modo tal de comprender los fenómenos desde “dentro”. Se enfatiza el contexto de descubrimiento.

Dentro de la lógica cualitativa se plantea el trabajo con pocos casos para profundizar el análisis de la significación del hecho social y comprender porqué los hechos sociales suceden tal cual ocurren.

En este encuadre el investigador debe someter a análisis su propia implicación explicitando los supuestos ideológicos y los procesos emocionales que ponga en juego.

El papel asignado al encuadre teórico conceptual inicial es de orientador del problema y del objeto. A partir de la salida a campo se fueron construyendo las categorías teóricas, en una investigación inductiva a través de un proceso en espiral teoría empiria y empiria teoría.

En cuanto a la estrategia general metodológica, la selección del terreno se constituye en el anclaje empírico del trabajo investigativo, la realidad donde se va a ir a buscar la información. La investigación cualitativa plantea que los actores deben ser observados en su propio terreno, interaccionado con ellos en su mismo lenguaje.

El terreno en el que se contextualiza este estudio es la cátedra de Odontología Integral Niños de la Facultad de Odontología, UBA Esta cátedra es la que tiene, hasta la fecha, la mayor cantidad de graduados de la Carrera Docente.

Las unidades de análisis son cada uno de los elementos del universo lo constituyen. Son elementos de la realidad que portan el objeto.

Corresponde a nuestros elementos de análisis, aquellos que constituyen nuestro objeto de investigación, los que van a ser investigados. En este caso: “docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que han egresados de la Carrera Docente”

⁷ “El dato científico es todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto; mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto”.

En cuanto a la selección de casos, y siguiendo la lógica cualitativa, se seleccionó una **muestra intencional** en donde se eligieron dos casos como punto de partida para el trabajo en terreno.

En cuanto a las características de la población, en la selección del primer caso se tuvo en cuenta el siguiente atributo:

- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que hayan egresado de la Carrera Docente con una antigüedad no mayor a dos años.

La elección de este criterio se fundamentó en el trabajo con los antecedentes, que señalan el bajo impacto de los programas formativos en los docentes frente al peso de la biografía escolar y la fuerza de la socialización profesional. Se consideró que este lapso de tiempo era adecuado para permitir asentar las transformaciones que podrían haberse producido al realizar la Carrera Docente. Por otro lado, no es un tiempo muy prolongado como para que las posibles transformaciones producidas se neutralicen por la operación de lo instituido que podría caracterizar al contexto de actuación.

Ya he señalado en capítulos anteriores, la necesidad de cambio en el dispositivo de recolección de información. Este dispositivo preveía la realización de una entrevista inicial, la observación de una clase teórica y una entrevista de devolución.

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 percepción de cambios realizados por haber cursado la CD en su estilo de desempeño respecto al modo de coordinar y supervisar a los alumnos. Esto 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 concuerdan con los propósitos declarados por la docente en su entrevista.

A partir de esta situación, me pregunto si el espacio curricular de la clase teórica posibilita, por sus características (que serán analizadas en el capítulo destinado a los casos estudiados) que se implementen los cambios a que refiere esta docente. Para permitir la triangulación de fuentes observo también el espacio curricular de la clínica en donde la docente supervisa a un grupo de alumnos de manera directa.

En el segundo momento, al volver al campo recurro al muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967:38) para generar teoría.

En este punto debo incluir dos nuevos atributos para la selección de casos:

- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan a su cargo el desarrollo de clases teóricas en la comisión en que se desempeñan
- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan la responsabilidad de supervisar en la clínica a un pequeño grupo de alumnos de manera autónoma, es decir que no deban ellas mismas supervisar sus decisiones en relación con los alumnos con docentes de mayor jerarquía

La combinación de estos dos nuevos atributos con el primero posibilita la selección de un nuevo caso.

Se llevó a cabo en los dos casos estudiados el siguiente dispositivo que combinó observación y registro sistemático de clases utilizando dos columnas (observación, implicación) y entrevistas en profundidad dentro de un enfoque clínico.

1) Entrevista inicial para indagar historia profesional como docente y estilos de desempeño

Las áreas de indagación que se abordaron fueron:

- Exploración y caracterización del propio estilo de desempeño y su constitución.
- Hitos en la formación
- Historia acerca de la construcción del estilo de desempeño: modelos y contramodelos en la formación
- Rasgos que definen la modalidad de enseñar
- Características del tipo de saber que se enseña
- Rasgos que definen el estilo de coordinación frente al grupo
- Formas habituales de organización de las clases
- Estrategias de enseñanza y de evaluación que se prefieren

- Descripción de aspectos/temáticas/sucesos que hayan impactado en su paso por la CD
- Percepción de las transformaciones operadas a partir de la formación en la CD
- Percepción con respecto a la incorporación de nuevas prácticas docentes
- Dificultades en su accionar como docente previos a su formación en la CD
- Dificultades actuales
- Aspectos de la actividad docente que resultan gratificantes
- Aspectos que preocupan o generan insatisfacción

2) Observación de dos clases: una clase teórica y la clínica

3) Entrevista posterior de análisis de las observaciones realizadas

Las áreas de indagación que se abordaron fueron:

- Descripción de aspectos/temáticas/sucesos que hayan impactado durante la clase
- Percepción acerca del estilo en la resolución de situaciones conflictivas por parte de los docentes (si hubiere habido situaciones de dificultad)
- Estrategias de enseñanza y de evaluación que se han utilizado
- Rasgos que definieron el estilo de coordinación frente al grupo
- Forma de organización de la clase
- Aspectos de la clase que hayan resultado gratificantes durante la clase
- Aspectos que preocuparon o generaron insatisfacción durante la clase

En el contrato inicial del Caso II se conviene la realización del dispositivo completo, con sus diferentes instancias.

Sin embargo, en el momento de realización de la entrevista de devolución, la docente manifiesta tener otro compromiso de maneta que el tiempo pactado para esta entrevista se reduce.

4) Entrevista a la Profesora Titular de la cátedra de Odontología Integral Niños (como informante clave). Se consideró a la Profesora Titular de la cátedra seleccionada una unidad de información importante ya que podría aportar acerca de

la visión que se tiene del problema de esta investigación desde una perspectiva diferente. Este abordaje se orienta a la triangulación de fuentes.

Las áreas de indagación que se abordaron fueron:

- Historia de la cátedra
- Organización de la enseñanza
- Espacios de formación de los estudiantes y sus características
- Tipos de aprendizaje que realizan los alumnos, dificultades más frecuentes
- Conformación y características del equipo docente
- Percepción acerca de la mejora de las prácticas profesionales de los graduados (si las hubiera)
- Rasgos que distinguen a los egresados de Carrera Docente si los hubiera

Hay que señalar que los dos últimos puntos previstos como área de indagación no se concretaron por dos razones: una de carácter incidental: la Profesora Titular fue querida y se tuvo que dar por finalizada la entrevista antes de concluir con todos los aspectos que se pretendía indagar. Pero la razón sustantiva de esa no inclusión partió de una decisión del propio investigador. A partir de un ajuste del foco, mi interés se centra en la indagación de las transformaciones en la percepción de los sujetos de los casos y de la propia mirada del investigador. De este modo, no profundizo en la mirada que pudieran tener los actores externos de esas transformaciones.

El cierre se realizó por saturación., es decir, cuando la empiria dejó de proveer información adicional.

El muestreo teórico y la saturación se complementaron con el uso del Método Comparativo Constante para completar los aspectos característicos de la lógica cualitativa. Este método favorece el proceso inductivo de generación de teoría. Su uso significa ir identificando diferencias y semejanzas en el fichaje de la información empírica, a fin de desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos.

En el expreso intento de guardar coherencia con la lógica y la metodología seleccionada se desarrolló un proceso en espiral de combinación, obtención y análisis.

Al elegirse una lógica cualitativa, desde una perspectiva inductivo analítica y centrada en la comprensión, no se buscó la verificación o confirmación de hipótesis, tampoco se tomó en cuenta el criterio de representatividad (en el sentido estadístico del término), ya que cada caso fue representativo en sí mismo.

La vigilancia epistemológica se posibilitó a través de la mantener la coherencia a lo largo de todo el proceso investigativo.

Utilizar el método de análisis comparativo constante, como proceso inductivo de generación de teoría, ayudó al proceso de doble hermenéutica en donde el investigador funcionó como productor de teoría y la teoría tuvo un doble papel al orientar en la construcción del objeto y ser emergente en la confrontación con la realidad.

En el análisis del material se identificaron aspectos comunes y no comunes, recurrencias y diferencias, tipologías clases y propiedades y sus relaciones

En cuanto a la validación se implementó la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso y entre los componentes de la metodología, en coherencia con la lógica elegida, se reconstruyó la historia natural de la investigación, reelaborando las diferentes etapas de la misma.

Se realizó la triangulación entre fuentes (entre las dos docentes de los casos seleccionados y la Profesora Titular de la cátedra elegida), la triangulación entre dos técnicas de obtención de información (Observación de clases y entrevistas en profundidad), y la triangulación teórica al combinar diferentes perspectivas teóricas.

El control de la implicación fue objeto de trabajo regular a través de reuniones sistemáticas con la Directora de Tesis, el registro del diario de itinerancia y triangulación de fuentes.

Finalmente, se buscó la consistencia entre teoría y dato observable.

Un punto más acerca de mi relación con el problema a investigar.

Si bien es frecuente escuchar a los Profesores Titulares de las cátedras referirse en términos positivos acerca de los cambios que se operan en los alumnos de la Carrera Docente, en la práctica cotidiana de asesoría a cátedras se observa la cristalización de

prácticas arcaicas y rutinarias que a menudo operan como obstaculizadoras del aprendizaje de los alumnos.

Muchas veces estas prácticas consuetudinarias son llevadas a cabo por ex alumnos de la Carrera Docente, que, en su transcurrir como alumnos han realizado interesantes procesos de reflexión e inclusive de cambio. Estas “regresiones” me provocan inquietud y por ende, vuelven a surgir interrogantes acerca del impacto real que producen los Programas de formación a nivel de transformaciones permanentes en las prácticas de enseñanza.

Es por este motivo que esta Tesis, intenta comprender qué sucede, desde la percepción de los actores, con ese trayecto formativo.

CAPITULO III

MARCO CONTEXTUAL DE LA TESIS

En este capítulo voy a presentar un marco general del contexto en que se inserta esta Tesis.

En primer lugar, una descripción de la Facultad de Odontología y las especificidades del Plan de Estudios.

A continuación se presenta una caracterización general de la cátedra de Odontología Integral Niños, su historia, la constitución del equipo docente, su organización y las funciones que cumplen en relación con la enseñanza; se incluye la organización de la enseñanza en cuanto a espacios de formación de los estudiantes.

Finalmente, una descripción de las características curriculares que asume el programa de formación de la CD y las modalidades del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica, responsable de la implementación de dicho programa formativo.

III.1. La Facultad de Odontología y las características que asume el Plan de Estudios.

La Facultad de Odontología de la Universidad de Bs. As es una de las Unidades Académicas de la citada Universidad.

Si bien en 1891 se iniciaron los primeros cursos de la cátedra de Odontología en la Escuela de Odontología, dependiente de la Facultad de Medicina; la creación de la carrera data de 1946 con sede en la Facultad.

Actualmente la Facultad desarrolla sus actividades en un edificio de 18 pisos dividido en dos sectores A y B en donde se distribuyen las diferentes cátedras. Cuenta con 29 cátedras y cada una brinda un servicio de atención odontológica. La Facultad además tiene una Guardia odontológica permanente de atención a la comunidad y dos servicios que realizan atención de pacientes de alto riesgo (CLAPAR I y II), así como un servicio de Residencia Universitaria en Salud Bucal. Funciona como Hospital Universitario realizando actividades asistenciales en sede y en otras, externas asociadas, que apuntan a la atención primaria de la salud bucal, programas de educación para la salud, análisis

bioestadístico de patologías y resolución de los distintos niveles de complejidad de las afecciones del sistema estomatognático.

Cada cátedra cuenta con un espacio propio, todo un piso o parte de él, aulas, de diferentes magnitudes en donde se desarrollan las clases teóricas y seminarios, áreas dedicadas a la investigación básica, clínicas modernamente equipadas organizadas con sillones, salas de espera para recepción de pacientes, economatos, quirófanos con circuitos cerrados de televisión, etc.

La Facultad cuenta con una Central de Esterilización de última generación cuyo objetivo es optimizar la calidad de la esterilización del material, instrumental y otros elementos que se utilizan en el ámbito de la Facultad. Presta servicio a todas las cátedras y su uso es obligatorio para todos los alumnos que cursan tanto la carrera de Odontología como otras especialidades.

Ingresan por año alrededor de 250 alumnos a la Carrera de grado. La población estudiantil actual es de 1960 alumnos. Son en su mayoría de sexo femenino y la edad promedio es de 21 años. El 40% trabaja y el mayor porcentaje lo hace entre 36 y 45 horas semanales. Sin embargo, el 62% de estos alumnos realiza actividades sin relación con la formación que lleva a cabo.

Hay 1540 docentes de los cuales el 55% es rentado y el 45%, ad honorem. Son también en su mayoría de sexo femenino. El 15% son Profesores y el 85% Auxiliares Docentes.

Las actividades académicas de grado se distribuyen en tres turnos que abarcan las tres franjas horarias mañana, tarde y noche.

La Facultad, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria realiza actividades de extensión por medio de un Programa de prácticas solidarias que cuenta con la participación de docentes y alumnos. Estas se realizan en poblaciones criollas y aborígenes del Norte del país, en las provincias de Salta, Misiones, Jujuy y Formosa.

En cuanto a la investigación, se están desarrollando 22 proyectos subsidiados por el Programa UBACyT 2004/2007, dependiente del Rectorado de la UBA.

La Facultad además desarrolla actividades de Posgrado brindando Carreras de Doctorado, Doctorado, Maestrías, Carreras de Especialización y Cursos de Posgrado. También se dictan cursos de Asistente Dental y Técnico de Prótesis

El propósito de la Carrera de Odontología es formar profesionales capacitados para desempeñarse en un modelo de asistencia que se oriente hacia el paciente y la comunidad centrado en los resultados científicos y tecnológicos actualizados. El eje directriz es la salud bucal indisociada de la salud general. Se espera brindar la posibilidad al futuro graduado de:

- ✓ Comprender los problemas filosóficos, sociales e intelectuales de hoy en el marco de un medio académico
- ✓ Enfatizar la formación hacia las ciencias básicas y biológicas en que se basa la odontología moderna
- ✓ Articular horizontal y verticalmente los Contenidos básicos, preclínicos y clínicos
- ✓ Introducir tempranamente a los alumnos en el sistema de atención integrada y con auxiliares de la Odontología
- ✓ Entrenar en la toma de decisiones clínicas en condiciones reales de trabajo
- ✓ Orientar hacia la odontología preventiva
- ✓ Aplicar el método científico en la resolución de problemas de salud
- ✓ Entrenar en innovaciones tecnológicas
- ✓ Participar en la implementación de la Articulación Docente Asistencial, reconociéndola como un proceso mediante el cual se vinculan los organismos formadores de recursos humanos y los administradores de salud con el fin de mejorar la calidad de la asistencia y de la docencia, mejorando consecuentemente los niveles de salud de la población

El Plan de Estudios (Res. (Cs) N° 2985/99) de la carrera prevé una duración de seis años contando al Ciclo Básico Común como el primer año de la formación. Está en vigencia desde el año 2000 y estipula que dicha carrera está organizada en tres ciclos: el ciclo básico común que abarca el primer año de la formación, uno básico y otro profesional. Tiene una carga horaria total de 4980 hs. distribuidas a lo largo de seis años. La organización curricular se establece a través de asignaturas obligatorias que pueden ser

anuales o semestrales y Cursos Optativos. El alumno deberá cumplir con no menos de tres Cursos Optativos, con un mínimo de 40 horas.

El Plan fue implementándose progresivamente desde su sanción y ya cuenta con dos promociones de egresados.

Las Facultades de Medicina, Odontología, Farmacia y Bioquímica comparten las materias del CBC.

Desde el punto de vista del diseño curricular, se lo ha denominado híbrido, ya que por un lado, está basado en asignaturas pero posee también una columna vertebral compuesta por asignaturas integradas. Estas clínicas integradas se inician en tercer año y continúan progresivamente hasta sexto año en el que estas clínicas integradas abordan todas las patologías de manera integrada realizando los alumnos el diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y alta integrada y básica del paciente adulto o niño o adolescente, respectivamente.

Por otro lado, también existen asignaturas que integran contenidos teóricos y clínicos y que se desarrollan desde segundo año. Para completar el currículo se deben realizar tres cursos optativos con un mínimo de 40 horas en una oferta que varía semestralmente.

Hay un sistema de correlatividades basado en correlatividades mediatas e inmediatas. Las primeras refieren a que es obligatorio tener aprobado segundo año completo para cursar cuarto y así sucesivamente. Las segundas tienen que ver con materias que se exige tener aprobadas para poder cursar las del año inmediato superior.

El avance en la carrera de grado se realiza a través de los distintos niveles de complejidad en cuanto a la atención de pacientes posibilitando a los estudiantes resolver las diferentes situaciones clínicas con autonomía creciente.

Este Plan de Estudios plantea como fundamento el acercamiento temprano del estudiante a la práctica clínica. De este modo desde segundo año ya comienzan este tipo de prácticas supervisadas por el docente.

Con el eje puesto en la atención integral del paciente, las asignaturas integradas intentan dar respuesta al peligro de la fragmentación del conocimiento y a la consideración de la

boca del sujeto como centro de la atención, en desmedro de la necesidad de reconocimiento de la salud bucal directamente vinculada con la salud general.

III.2. Caracterización general de la cátedra de Odontología Integral Niños

La asignatura Odontología Integral Niños, se inserta en el último año de la carrera (6° contando como primero el CBC), es de régimen de cursado anual y tiene una carga horaria de 280 hs. que corresponden al 24% del total de horas estipulados de cursada para el 6° año de la carrera.

Tiene como correlativas a todas las asignaturas de cuarto año y a Clínica Integrada III (Endodoncia, Operatoria, Periodoncia, Prótesis Parcial Fija), Clínica Integrada IV (Prótesis Removible), Medicina Bucal: Clínica Estomatológica y Oclusión y Articulación Témporomandibular que son materias de 5° año. Las dos primeras son anuales y las últimas dos cuatrimestrales.

III.2.1. Historia de la cátedra

La historia de la cátedra de Odontología Integral Niños⁸ da cuenta de cambios en la concepción de la Odontopediatría y por ende, su objeto de estudio. Estos cambios se apoyan en momentos históricos de fuerte pregnancia en el país.

En su momento fundacional la cátedra en cuanto a su objeto de estudio refiere a la "atención de un chico" y la Odontopediatría es enfocada desde el punto de vista biologicista, no contemplando los aspectos emocionales. El tratamiento se realizaba dando anestesia general, lo cual implicaba la participación de médicos y todo el equipamiento necesario. Aunque no aparece especialmente en los testimonios es posible advertir que en el registro de este momento se vislumbran la existencia de diferencias preinstitucionales entre las figuras fundadoras y las corrientes que representan y otras líneas.

En un segundo momento, en 1959 cuando la Dra. E. Se hace cargo de la cátedra mantiene la línea de la anestesia general pero, consciente de sus consecuencias incorpora a la cátedra psicoanalistas para el tratamiento de los niños que requerían este tipo de anestesia. Se conforman grupos y cambia la concepción de la Odontopediatría

⁸ Estos datos han sido recabados a través de la entrevista a la Profesora Titular de la cátedra

hacia un enfoque más totalizador del niño. Simultáneamente se va perfilando el objeto del estudio de la asignatura como la pérdida del miedo al niño y desaparece el uso de la anestesia general.

Hay un mandato social que se instala a partir de este cambio de enfoque que engloba concepciones acerca de qué es la Odontopediatría, como es la atención de un niño y por supuesto, acerca del aprendizaje, la enseñanza. Podría pensarse en una segunda fundación que da cuenta de un proyecto como concreción de los fines que a su vez derivan de este mandato social.

En un tercer momento, con la ruptura democrática entra la Gendarmería y se vuelve al enfoque biologista de la OP y desaparecen los psicólogos de la cátedra. Se retoma el proyecto de los fundadores originales.

La formación del alumno se centra en lo técnico instrumental.

En el cuarto momento, con la vuelta a la democracia se recupera la instancia de los concursos y el Dr. P lo gana. Esto significa la vuelta al segundo momento fundacional. Sin embargo, se produce una lucha de poder entre fuerzas instituidas en la Facultad y este movimiento instituyente⁹, representado por esta línea. Las primeras impiden que quien ganó el concurso se haga cargo de la cátedra.

Como estrategia de supervivencia ocupa el espacio en el Hospital de la Boca.

Esto implica la definición de un nuevo proyecto que guarda relación de continuidad con el segundo momento histórico (2º fundación). Por los testimonios recogidos puede aventurarse que éste responde a una dinámica de tipo heroica (trabajar en un ámbito que no es la Facultad, por ej.). Este proyecto engloba una utopía¹⁰ (referida tanto a la asistencia como a la formación). Esta utopía conlleva una meta difícil y un desafío. Sin embargo algunos quedan fuera de este espacio utópico (los que eligen irse), lo que da cuenta de la exclusión. Esto marca en sí mismo un componente paradójico. Sin embargo

⁹ Instituido instituyente son conceptos de Castoriadis. 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.

¹⁰ Lidia Fernández menciona que la utopía remite a la exploración y la conquista, la persecución de una realidad imaginaria siempre por venir. Respecto al desafío que supone, encierra la siguiente tesis en cuanto a la formación: *“Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es un don ni un privilegio(...) cualquiera puede desarrollar conocimiento”*. Instituciones educativas. Pp 156

esta contradicción constitutiva es la que da fuerza al proyecto y contiene aspectos convocantes:

Existen diferencias entre los que adscriben al proyecto, entre los que se quedan y los que vienen:

El proyecto que incluye diferentes dimensiones:

- la concepción de la OP en una modalidad que integra todos los aspectos del niño y el adolescente: esto supone el reingreso de un equipo de psicólogos a la cátedra y el abordaje de la disciplina desde una perspectiva humanística
- la conformación de un equipo multidisciplinario (fonoaudiólogos, psicólogos y especialistas diversos de la odontología)
- variadas instancias de formación para el equipo docente tanto en aspectos académicos como pedagógicos

Finalmente el proyecto se concreta en la facultad. Esto supone retomar algunos aspectos del proyecto original, del cual los últimos titulares son herederos y adaptarlo a las nuevas exigencias de la formación.

En cuanto al objeto de estudio, actualmente es complejo en su definición. La Profesora Titular afirma que es *“perder el miedo al niño, (...) Porque acá es integral. Hacen toda la odontología en un chico. Y a veces es más difícil, 1º por las dificultades que puede haber en la relación y después porque el chico está creciendo y hay que respetar lo que se le pone en la boca.”* (Entrevista Profesora Titular)

III.2.2. Constitución del equipo docente, su organización y sus funciones en relación con la enseñanza

La cátedra se compone de una Profesora Titular, regular. El cargo va a concursarse el año próximo y se presenta uno de los actuales Profesores Adjuntos. Hay un Profesor Adjunto con dedicación semiexclusiva, cinco Profesores Adjuntos de dedicación simple, dos de ellos son regulares y los otros cuatro son interinos, (se va a sustanciar prontamente el concurso para regularizarlos). Hay 18 Jefes de Trabajos Prácticos de dedicación simple, diez Ayudantes de Trabajos Prácticos regulares de Primera, muchos interinos, y también Ayudantes de Trabajos Prácticos de Segunda rentados y ad honorem, pero no concursados. La cátedra cuenta también con dos Profesores Consultos.

En total son alrededor de 130 docentes.

Hay 15 ó 20 no docentes que cumplen funciones de mantenimiento y administrativas.

El equipo docente está compuesto por odontólogos y psicólogos que realizan tareas asistenciales y docentes. Cuentan con especialistas: fonoaudiólogos, endodoncistas, especialistas en Articulación Témporo Mandibular (ATM) y cirujanos, que sólo realizan atención de pacientes. También hay una unidad de ATM desde el año 2002, de manera que desde el año 2003 se atiende esta especialidad en todos los turnos.

La cátedra atiende pacientes discapacitados, down, sordos. En el turno vespertino también se atiende a pacientes de riesgo médico que quedan a cargo de especialistas. El rango de edad de los pacientes es desde recién nacidos hasta 16 años.

En cuanto a cómo se organizan los alumnos, éstos se dividen en comisiones de entre 30 y 50 alumnos cada una. La excepción la constituye el turno de los sábados que cuenta con 12 alumnos. Estas comisiones son organizadas por el Departamento de Alumnos de la Facultad.

Cada comisión se divide en grupos de alrededor de 10 alumnos supervisados por un Jefe de Trabajos Prácticos y uno o dos Ayudantes de Trabajos Prácticos. Cada turno tiene un coordinador (generalmente un Profesor Adjunto), un subcoordinador y cada pequeño grupo tienen un coordinador (un Jefe de Trabajos Prácticos) y lo acompañan Ayudantes de Trabajos Prácticos. Supervisan entre dos y seis sillones, esto depende de la cantidad de alumnos que haya en la comisión. Pueden supervisar hasta 10 alumnos.

La profesora Titular se ocupa de la gestión general de la cátedra y es responsable del dictado de los teóricos que corresponden al momento pre clínico.

Una de las Profesoras Adjuntas (la que tiene dedicación semiesclusiva), se ocupa de la gestión general y recorre todas las comisiones. No es responsable de dictar teóricos. Realiza tareas asistenciales específicas.

La cátedra cuenta con un equipo de psicólogas que se distribuyen de a dos en cada turno. Dos de ellas realizan psicoprofilaxis quirúrgica con los pacientes que deben ser sometidos a cirugías. El resto cumple funciones docentes y de asistencia. Como docentes coordinan los grupos de reflexión con los alumnos. Cada comisión divide al total de alumnos en tres grupos, y cada uno de ellos trabaja un mes dentro el horario de la clínica, en un espacio diferenciado con la psicóloga responsable. Abordan

problemáticas relacionadas con la relación paciente –profesional, el miedo a la atención del niño y las derivadas del pronto egreso de los alumnos.

Por otro lado, cumplen funciones asistenciales en la medida que pueden ser solicitadas por los alumnos o los docentes para trabajar con los niños y/o sus familiares que así lo requieran en la clínica.

Dos psicólogas tienen cargo de Jefe de Trabajos Prácticos y están rentadas y el resto trabaja ad honorem.

Hay una fonoaudióloga en cada turno (hay seis en total), que atiende problemas bucales de los pacientes provocados por malos hábitos, mal posiciones linguales, vale decir, todo lo que se presente por un mal hábito bucal, siempre en directa vinculación con la problemática odontológica. Tienen cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, una de ellas es rentada, las demás trabajan ad honorem.

III.2.3. La organización de la enseñanza en cuanto a los espacios de formación de los estudiantes

La estructura organizativa de la Facultad delimita dos espacios curriculares bien diferenciados: el de la clase teórica y el de la clínica. La cátedra ofrece para la formación del futuro odontólogo cuatro espacios: los dos tradicionales, los grupos de reflexión, a cargo de los psicólogos y la sala de recepción.

Las clases teóricas se organizan en dos momentos diferenciados cronológicamente: un primer momento, el pre clínico que dura 8 semanas. Durante este período el alumno no tiene contacto con los pacientes. El abordaje de los contenidos es teórico por medio de exposiciones a cargo de la Profesora Titular o ateneos clínicos donde se discuten casos trabajados por alumnos de años anteriores. Una vez finalizado, el alumno da un examen eliminatorio que de aprobarlo, lo habilita para pasar al trabajo con los pacientes en la clínica.

Una vez terminado el pre clínico, la enseñanza se organiza con la clase teórica en primer lugar y luego los alumnos pasan a la atención de los pacientes en la clínica.

En general los teóricos son dados por Profesores Adjuntos de cada comisión que, en algunos casos, son especialistas en el tema a tratar.

En la clínica los alumnos atienden pacientes. Los alumnos se dividen en comisiones de entre 30 y 50 alumnos cada una. Cada comisión funciona un día a la semana, hay 6 comisiones. La excepción es el turno de los sábados que cuenta con 12 alumnos.

Los grupos de reflexión constituyen otro espacio curricular. Los alumnos trabajan un mes con la psicóloga responsable de la comisión. Cada comisión divide al total de alumnos en tres grupos; cada uno de ellos trabaja un mes dentro del horario de la clínica, en un espacio diferenciado con la psicóloga. Abordan problemáticas relacionadas con la relación paciente –profesional, el miedo a la atención del niño y las derivadas del pronto egreso de los alumnos. Los psicólogos de la cátedra no están autorizados a realizar la Carrera Docente.

Otro espacio curricular lo constituye la sala de recepción, donde llegan los pacientes luego de ser derivados por la Guardia de la Facultad. Aquí son recepcionados por un docente acompañado por dos alumnos que organiza la derivación hacia los alumnos. Por otro lado, todos los alumnos deben armar clases de educación para la salud bucal para los padres que esperan en la recepción mientras los niños son atendidos.

III.3. El Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica y la Carrera Docente

En la actualidad el Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica está organizada de la siguiente manera: una coordinadora y una subcoordinadora, ambas licenciadas en Ciencias de la Educación y una de ellas Especialista en Formación de Formadores (quien suscribe), que están a cargo de las tareas generales de la asesoría a las cátedras, a la Secretaría Académica y a la Secretaría de Posgrado (de quienes dependen) y demás Secretarías de la Facultad que soliciten la intervención del área.

También son responsables de algunos módulos que estructuran la Carrera Docente.

Esta área cuenta con la participación de una licenciada en Ciencias de la Educación y un Licenciado en Comunicación (que están a cargo de otros módulos de la Carrera Docente), y una Psicopedagoga, encargada de supervisar la Práctica Docente.

Como ya se ha señalado en la Introducción de este trabajo, el Programa de Formación ofrecido por la Facultad cuenta con dos niveles y una práctica docente entre ambos.

El Nivel I consta de los siguientes módulos: Planeamiento I, Técnicas de Enseñanza I, Recursos Didácticos I, Administración y Organización de una Cátedra, Evaluación I y Metodología de la Investigación.

El Nivel II se compone de: Planeamiento II, Técnicas de Enseñanza II, Recursos Didácticos II, Evaluación II, Taller de Reflexión de la Articulación Docente – Asistencial, Estadística y Funcionamiento Institucional de la Facultad y de la Universidad.

Los módulos tienen una modalidad de taller y en ellos se trabajan no sólo contenidos teóricos y aspectos instrumentales específicos sino que hay espacio para poner en consideración aquellos aspectos que hacen a la formación, más allá de la enseñanza.

Los módulos de Estadística y Metodología de la Investigación son implementados por un Profesor Titular de una cátedra de la Facultad que da cursos de Posgrado en Investigación.

Anualmente ingresan a la Carrera Docente alrededor de 30 alumnos (es un cupo dispuesto por el Reglamento de Carrera Docente) resultantes de un proceso de selección entre los 50/60 aspirantes. Esta selección se realiza por medio de una entrevista personal a cargo del equipo de conducción del Área y su consideración por parte de la Comisión Asesora, compuesta por algunos Profesores Titulares.

CAPITULO IV

ENCUADRE TEORICO

En la lógica cualitativa *“El marco teórico refiere a los conceptos básicos y enunciados de suposiciones que operan como encuadre de punto e partida del investigador”* (Sirvent. M.T. 2001:3)

Orientan el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico

Es esperable que en el proceso de investigación - un proceso en espiral de ida y vuelta, de contraste constante entre la teoría y la empiria – se produzca la emergencia de nuevos conceptos. El trabajo metodológico implica un proceso inductivo de abstracción creciente.

En cambio, en la lógica cuantitativa, en un diseño hipotético deductivo, se busca la comprobación de una hipótesis en términos de validez y aplicabilidad a varios conjuntos. Comienza con un corpus teórico, desarrolla hipótesis y definiciones operacionales de proposiciones y conceptos teóricos y los aplica empíricamente a un conjunto de datos. Se pretende encontrar datos que verifiquen la teoría. Busca la explicación causal de los hechos, la verdad universal y la generalización estadística.

Este apartado se propone sintetizar las líneas teóricas en función del problema elegido, teniendo en cuenta que en la lógica que se adoptado (cualitativa), la función de la teoría es orientativa y que a partir del trabajo en terreno y la vuelta a la teoría, en un proceso espiralado se espera ir construyendo nuevas categorías y proposiciones teóricas.

Comenzaré con el tratamiento del concepto de transformación, cambio, innovación y formación como marco general en donde se inscribe esta investigación. En él se inscribe también el concepto de saber.

En segundo término, cómo ya había sido anticipado en el Diseño de Tesis, se ha corroborado en el campo que los testimonios de los actores indagados refieren no sólo a transformaciones reconocidas en términos de prácticas sino también relativas a cambios en las representaciones.

Por este motivo se profundizará en conceptos relativos a la representación, la que será abordada desde la perspectiva de la sociología, psicología social, la psicología, y el de habitus y en especial vinculado a los procesos formativos.

En esta línea se inscriben también las perspectivas acerca de las representaciones acerca de la formación.

Otro concepto que resulta de interés incluir es el de percepción en la medida que los actores institucionales operan con él para introyectar la mirada hacia sí mismos.

Desde la óptica de la enseñanza, en primer lugar nos referiremos a la Didáctica de Nivel Superior que es el nivel en donde los docentes objeto de esta investigación realizan sus prácticas de enseñanza centrándonos en este concepto.

En función de lo señalado anteriormente, en esta ida y vuelta en espiral dialéctico entre la teoría y la empiria, un tópico dedicado a las estrategias de enseñanza que se han detectado como relevantes en los sujetos que han sido indagados a partir de la utilización de dispositivos de recolección de información. En este sentido se trabajará la estrategia de enseñanza de la clase expositiva y la interrogación didáctica.

Un punto especial merece la articulación teoría - práctica, en la medida que, desde la empiria resalta la necesidad de su tratamiento.

También surge a partir de esta ida y vuelta entre el marco teórico y los datos recogidos en el campo empírico tres formas básicas de enseñanza relacionadas con concepciones que portan las protagonistas de los casos: me refiero al andamiaje, al modelado, y al aprendizaje por ensayo y error, que se inserta en la corriente conductista,

Finalmente, se incluye una conceptualización acerca de la clínica como espacio curricular de formación. Su inclusión se fundamenta en que éste ámbito formativo presenta particularidades que inciden en el tipo de intervención que realiza el docente.

Desde otra mirada teórica, este espacio adhiere a las características del “practicum reflexivo”. Por lo tanto, también se hará un abordaje teórico de esta conceptualización.

Otros conceptos resultan relevantes para el análisis de los casos presentados: me refiero al concepto de modelo, modelo de actuación profesional, cultura institucional y estilo de desempeño.

1. La transformación, el cambio, la innovación y la formación. El concepto de saber

Partimos del concepto de **cambio**. Este concepto alude a la variación de un estado, objeto u organismo. Significa dejar algo (una situación, una cosa) para tomar otra, es una alteración de un estado o situación anterior, por ende siempre remite a las coordenadas que se tomen como referencia para establecerlo. (Vesub, (2004). Hablar de cambio obliga a pensar en un punto de inicio y confrontar con él.

Todo cambio implica no sólo una modificación interna, sino también un reajuste de las relaciones que existen con el entorno exterior. Este reajuste alcanza no sólo a la estructura interna previa, sino también a la estructura de todos los elementos externos que están involucrados. Cambiar implica aceptar que algo se pierde.

Para cambiar hay que reconocer:

- a) una situación actual, que por algún motivo se necesita abandonar;
- b) una situación deseada, a la que se quiere o se impone exteriormente llegar
- c) un momento difuso, crítico: la transición.

Esta transición es un proceso psicológico obligatorio por el que las personas deben pasar para arribar la nueva situación. El cambio no sucede sin este proceso. Es un momento intermedio entre la situación actual y la deseada. Es en esta etapa donde los actores involucrados no ven totalmente claro el norte de la situación y emergen las trabas, las dudas, los costos del cambio, las desventajas del mismo. Se caracteriza por la incertidumbre.

Vinculado con este concepto se asocia el de **transformación**. Souto (2003) afirma que la transformación siempre se da sobre lo ya existente en el sujeto. Transformar implica hacer cambiar de forma a una persona o cosa, es decir alude a la alteración. La transformación consiste en un cambio continuo e intencionado.

Vinculado con estos conceptos se encuentra el de **innovación**.

Angulo Rasco (1994) desarrolla tres usos diferenciados de este concepto:

- Como sinónimo de invención, de proceso creativo
- Cuando se un sujeto incorpora algo que para él es nuevo, pero ya ha sido creado por otros
- Como una idea, artefacto o práctica considerada como novedad independientemente de que sea adoptada o no

Los dos últimos se usan en la educación.

Por su parte, Lucarelli (2004) considera que las innovaciones pueden ser consideradas como tales en la medida en que son gestadas e implementadas en un marco institucional fuertemente instituido y que conllevan en sí misma el germen de ruptura. Esta ruptura alude a *“a interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación”* (Lucarelli, 2004: 15). Esta ruptura puede instalarse en los diferentes aspectos que conforman las situaciones didácticas: los componentes técnico, las prácticas de enseñar y aprender, las relaciones vinculares en el aula, las relaciones de poder.

Otra de sus características refiere al protagonismo, en tanto son producciones originales gestadas por sujetos o grupos a lo largo de todo el proceso.

Son prácticas emancipatorias que conllevan rasgos tales como: incertidumbre, ruptura, multiculturalidad, contextualización, historicidad, protagonismo, complejidad. (Lucarelli, 2004).

En este sentido, se considera a la innovación pedagógica como una ruptura del paradigma establecido, sin que, necesariamente, suponga un cambio lineal y abarcativo de la totalidad de aspectos que engloban el acto de enseñar. Son propuestas alternativas de trabajo que vulneran la estructura tradicional y que pueden analizarse desde la

capacidad que tienen para producir una mejora de la situación vigente hasta el momento. (Huberman, 1973)

En cuanto al concepto de **formación**, parto del planteo de G. Ferry (1997) en donde diferencia formación de enseñanza y aprendizaje, aunque señala que éstos pueden ser sus bases. Formarse es adquirir una forma para reflexionar, para actuar. Es en sí es un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. Es la dinámica de un desarrollo personal. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación.

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996). Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se parte del supuesto que no es posible el trabajo y la formación realizados en forma simultánea en los mismos ámbitos. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad. Ferry (1997: 56) afirma que *"...reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en se momento sí hay formación"*.

Filloux (1996) plantea que este trabajo, que es a la vez externo e interno al sujeto, que transita entre el adentro y el afuera, entre una zona entre el mundo interno y el social, puede ser considerado como espacio transicional.¹¹ (Winnicott, 1986). Este espacio fuera del tiempo y espacio en el cual uno representa y se representa el rol sobre el que se forma. (Ferry, 1997)

En esta perspectiva no hay sujeto formado sin un retorno sobre sí. La formación es un diálogo entre personas que pueden realizar un retorno sobre sí. No se puede tomar conciencia de lo que se es sino es por intermedio de lo que el otro devuelve.

Enriquez (s/d) plantea que el trabajo de formación debe permitir trabajar y amar. Trabajar supone placer por el hecho de pensar. Amar, es hacer surgir en el otro deseo, es reconocer que sin el reconocimiento del otro no puedo existir. Para ello es necesario

¹¹ Winnicott (1986) se refiere al espacio transicional como un espacio y un tiempo creados especialmente para la reflexión en donde se facilitará el trabajo no con la realidad en forma directa sino con representaciones de ella.

definir límites, encuadrar la situación de formación y también permitir identificaciones con el modo en que el formador concibe su tarea.

Por otro lado, Mastache (1993) alude al concepto de formación, relación formativa o proceso formativo, refiriéndose a la relación que se establece entre uno o varios sujetos en formación y un formador en un espacio, tiempo y contexto sociocultural determinado, en el que el primero se apropia de un contenido por mediación del segundo. Entre ellos se establece un vínculo doble – de dimensión psicológica y técnica, material o funcional. Los vínculos psicológicos pueden ser conscientes (afectos) o inconscientes (identificaciones, transferencias, proyecciones). La dimensión técnica incluye los objetivos, contenidos estrategias, tareas.

En cuanto al concepto de **saber** Beillerot (1996) refiere que el saber es lo que para el sujeto es adquirido, construido y elaborado como resultado de una experiencia. Se requiere alguna actividad de aprendizaje. El saber se actualiza en situaciones y prácticas. Todo saber es individual y se inscribe en la historia psíquica individual. Se opone a la idea de saber como acumulación. Sólo hay saber si hay trabajo, no es en sí mismo un potencial ni una disponibilidad, tiene lugar en la realización.

Este autor plantea que en la sociedad siempre los saberes se plantean como diversos, múltiples pero por sobre todo, como rivales. Están organizados en jerarquías que representan las jerarquías sociales de quienes los tienen y los ponen en práctica. Forman parte y contribuyen a los conflictos. Dan cuenta de relaciones de dominación en la medida que suponen intentos de imposición por parte de quienes ejercen posiciones dominantes a otros que lógicamente, se resisten. La consagración de su legitimidad se traslada en parte a instituciones. Acceder a saberes es acceder a ciertos grupos sociales. El saber instituye una relación de poder. Retoma una clasificación de Malglaive en cuanto al saber:

- Saberes teóricos: que definen lo que es.
- Saberes de procedimiento: permiten la construcción de procedimientos para hacer, no son aplicaciones.
- Saberes prácticos: son salidos de la acción; cuando la práctica se piensa, se sistematiza, tiene un alcance teórico. Son saberes colectivos con cierto grado de

formalización.

- Saber hacer: son actos humanos disponibles en la medida que fueron aprendidos y experimentados. Son individuales

Mosconi (1998: 132) señala al respecto: *“La accesión al saber común, más que convertir al individuo en un miembro de una comunidad de saber, lo convierte en un eslabón de una jerarquía de posiciones de saberes. Lo que el individuo aprende en su relación con el objeto común “saber” es también una relación social, una relación con el saber que es una determinada posición en una jerarquía de los saberes sociales”*

Mosconi (1998) plantea que el saber es un objeto distinto al sujeto al tiempo que es parte inseparable de él. Esto significa que apropiarse de un nuevo saber supone acceder a un objeto externo al sujeto. Esta apropiación es una recreación del saber por parte del sujeto. Aprender un saber es transformarlo en un objeto interno. Los saberes son mediadores entre la realidad psíquica interna y la realidad externa compartida y marcan el tránsito de la subjetividad a la objetividad. Crea un vínculo entre pasado y futuro

Ferry (1997) realiza una caracterización del saber determinando grados en el avance de la teorización.

El primer nivel es el de la práctica o el del hacer. No se requiere la toma de distancia respecto a la propia práctica. Se trata de una producción empírica basado en gestos, conductas para producir y reproducir objetos.

El segundo nivel, es para este autor, el primer grado de un saber. Lo describe como un nivel que va más allá del simple hacer y que produce un discurso sobre este hacer; es un discurso empírico a modo de aplicación de recetas que ya han dado buen resultado en otras ocasiones. Se nota un distanciamiento sobre el hacer concreto en la medida que puede hablarse de él. Es el nivel de lo técnico y puede tratarse de saberes muy elaborados. Este nivel permite responder a la pregunta “cómo hacer”.

El tercer nivel, es el praxiológico en donde la pregunta es qué hacer y para qué hacer. Este nivel refiere a la praxis, es decir, llevar a cabo operaciones en un contexto determinado, que suponen el análisis y la toma de decisiones. Es aquí donde puede

hablarse de teoría. Desde la perspectiva de la formación, Ferry, el verdadero formador se sitúa en este nivel.

Plantea un cuarto nivel, el científico y sus preguntas clave son: ¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos cuando se desarrollan acciones? ¿cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión? ¿cuáles los procesos que se desarrollan en ese campo de acción?. Supone situarse en el plano del conocimiento para avanzar en él. Este nivel implica la problemática de la investigación. Al estar liberado de la preocupación de las acciones no es posible ubicarlo inmediatamente después del anterior. El compromiso entre práctica y acción es de otra naturaleza, es la práctica de la teoría. Al ser una práctica intelectual, es una práctica de actividades lógicas, es racional.

2. La representación

Coincidimos con las apreciaciones de Anahí Mastache (1993) quien plantea la importancia de las representaciones compartidas en toda institución como reguladoras de las acciones, organizadoras del pensamiento y condicionantes de las relaciones intersubjetivas y con la tarea que desarrollan los sujetos.

Este concepto de representación puede ser abordado desde diferentes perspectivas. En este caso se profundizará en el abordaje desde la sociología, desde la psicología social y desde la psicología.

2.2.1. La representación desde la perspectiva sociológica

Desde el **punto de vista sociológico**, el problema de las representaciones sociales es tratado tanto como un fenómeno social real con propiedades particulares propias y como esquemas en su carácter de prácticas de acción.

Mastache (1993) toma los aportes realizados por Durkheim (1898), quien realiza un gran aporte al problema de las representaciones sociales dentro del campo de conocimiento de la Sociología y las coloca en el lugar de objeto de estudio autónomo. Las considera fenómenos reales con propiedades específicas.

En la perspectiva de Durheim las representaciones colectivas son el resultado de los estados mentales de un pueblo o de un grupo social que piensa en común. Varían de una organización social a otra.

El autor diferencia por su especificidad a las representaciones individuales de las representaciones colectivas afirmando que en éstas últimas su especificidad está dada por tres cuestiones fundamentales: en primer lugar, se presentan como impuestas al sujeto desde lo exterior, con carácter obligatorio por la autoridad que nace de los sentimientos colectivos, los cuales se caracterizan por tener una energía más grande que la del individuo.

Por otro lado, las representaciones colectivas, 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.

Finalmente se agrupan siguiendo sus propias leyes.

La importancia social de las representaciones colectivas radica en el hecho de que cualquier sociedad necesita poseer una representación de sí misma para la acción. Es decir, que sólo se pueden suscitar actos adecuados a las cosas si las representaciones guardan relación con la conducta de los individuos y con la realidad.

Para Durkheim (1898) el concepto de representación adquiere sentido en relación al concepto de sociedad.¹² La sociedad es un organismo de ideas en donde los hombres se

¹² En este punto resulta de interés introducir algunas ideas desarrolladas por Durkheim. Este pensador se opone a la noción de una sociedad y del cambio social basada en el conflicto de clases. Propone, entonces una teoría basada en la solidaridad orgánica que ignoraba en su mayor parte las implicaciones de la división entre las clases. El cambio es bueno sólo si beneficia a la sociedad como un todo. De tendencia conservadora plantea que la existencia social determina la conciencia social. La sociedad es una comunidad de ideas y se debe brindar un sistema moral secular que una en un orden social solidario a las clases, los estratos y grupos ocupacionales. La sociedad nos es un simple agregado de individuos, es una máquina organizada cuyas partes contribuyen todas de diferente modo al movimiento de la totalidad. Propugna una solidaridad orgánica en oposición a una solidaridad mecánica - característica de las sociedades primitivas - en un modelo de sociedad en donde el conflicto no tiene cabida a pesar de la existencia de estratos sociales diferenciados. Esto no excluye la unidad moral y la solidaridad social como un todo. Una base industrial pura facilitaría esta organización. *"La organización de un sistema bien ordenado exige que las partes se hallen fuertemente unidas a la totalidad y subordinadas a ella"* [Zeitlin, I. (1970): "Ideología y teoría sociológica". Pp271.]

La división del trabajo conduciría a solidaridad de intereses entre todas las partes. Estas partes o clases son llamadas funciones y son vistas como colaboradoras y cooperativas, nunca como antagónicas. Durkheim reconoce que para lograr la solidaridad es necesario recurrir la educación moral y a la adhesión a la sociedad como un todo. Debe existir una fuerza moral capaz de moderar y regular las diversas funciones y someter el egoísmo y los intereses específicos. La cuestión social así planteada no es una cuestión de fuerza o de dinero sino de agentes morales.

Oponiéndose a las ideas de Marx trató de demostrar que la división del trabajo debía ser vista desde una nueva perspectiva, es decir como generadora de una nueva solidaridad social, basada en sentimientos colectivos en la conciencia colectiva.

Por otro lado, plantea la realidad objetiva de los hechos sociales. Esta afirmación considera en primer lugar a estos hechos como independientes de los sujetos y en segundo, lo objetivo y lo real niegan

encuentran ligados por una conciencia común o conciencia colectiva - que refiere al conjunto de creencias y sentimientos comunes de una sociedad y pueden diferenciarse rasgos o caracteres específicos.

La conciencia colectiva no es sinónimo de conciencia social ya que ésta última refiere, además, a los sistemas de representaciones y acciones especiales (funciones judiciales, científicas, gubernamentales, etc.) que no se encuentran difundidas en toda la sociedad.

Se vuelve más débil por efecto de la especialización - efecto de la división del trabajo- en tanto se produce en la sociedad la diferenciación de los tipos individuales.

Mastache incluye los aportes de Filloux (s/d) respecto a este tema en donde diferencia tres instancias que se relacionan entre sí por causalidad recíproca: representaciones colectivas propiamente dichas (refieren a ideales colectivos, valores comunes, leyendas y mitos, creencias religiosas, ideologías); instituciones (refieren a modelos acostumbrados, opiniones admitidas, preceptos morales, fórmulas del derecho, formas políticas y económicas, definiciones de roles profesionales) y la base material (relacionada con el volumen, densidad y distribución de la población, objetos materiales como edificios, vías de comunicación, instrumentos tecnológicos).

Pueden diferenciarse representaciones sociales e individuales. En los dos tipos de representaciones se encuentran los dos tipos de componentes, aunque obviamente habrá mayor cantidad de los individuales en una representación individual. En toda representación se cruzan variables individuales, grupales y sociales.

En este sentido, Durkheim (1898) considera a las representaciones sociales o colectivas como independientes de sus sustrato psicológico del mismo modo que las individuales lo son de su sustrato fisiológico. Sustentan estas afirmaciones el hecho que una representación social no puede ser producida por un solo sujeto sino que se requiere de la interacción de varios. Esto determina que las representaciones sociales son más que la suma de representaciones individuales. Finalmente son impuestas a los sujetos por medio del proceso de socialización primaria.

Por medio del proceso de socialización se interiorizan las representaciones colectivas determinando que las representaciones individuales sean tributarias de las sociales, producto de la interacción de los sujetos y de sus representaciones individuales.

aquellas tendencias que no van en la dirección del orden existente. No son producto de las voluntades sino determinados desde afuera y penetran en los sujetos por imposición. La conciencia colectiva expresada como maneras de pensar, actuar y sentir tiene el poder de ejercer coacción sobre nosotros, afectando la conducta individual. Es una mentalidad de los grupos con leyes propias.

En la vida social se producen objetos que son externalizados en producciones sociales que se objetivan de manera de permitir su internalización por parte de las futuras generaciones. Los tres momentos dialécticos de la realidad social son externalización, objetivación e internalización.¹³

Desde el punto de vista de los componentes, las representaciones sociales (mitos, cuentos, etc.) tienen elementos individuales y las individuales (fantasmas) elementos sociales.

2.2.2. La representación desde la perspectiva de la Psicología Social

Desde la perspectiva de la Psicología Social aparecen como nucleares los aportes de Moscovisci, y Jodelet y Kaes.

Moscovici (1976:77) define a la representación social como *“un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios...”* Se destacan como características importantes de la representación social:

- a) Se trata de un cuerpo organizado de conocimientos esto es, supone un saber social sancionado como verdad y que tiene un valor de tal, aunque esto no

¹³ Berger y Luckmann (1983) plantean que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, y debe entenderse en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos : externalización, objetivación e internalización. No son momentos que ocurren en secuencia temporal. Desde el punto de vista del ser individual, externaliza su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. Estar en sociedad es participar de su dialéctica. Ahora bien, el sujeto humano no nace miembro de una sociedad sino con cierta predisposición a la sociabilidad, es decir que en él si se puede vislumbrar una secuencia temporal en cuyo curso el sujeto es inducido a participar en la dialéctica social. El punto de partida lo constituye la internalización que consiste en la aprehensión e interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo que posee significado. La internalización se produce por medio del proceso de socialización primaria y secundaria.

El orden social es un producto humano, una realización constante realizada por el hombre en el curso de la externalización. El ser humano permanentemente se externaliza en actividad. Es una necesidad antropológica, basada en la inestabilidad inherente al organismo humano requiere que el mismo hombre proporcione estabilidad a su comportamiento. A medida que el accionar humano se vuelve hábito se economiza esfuerzo y se repiten los actos del mismo modo. Este proceso de habituación precede toda institucionalización. Esta permite la previsión y la tipificación de acciones e implica cierta historicidad. La institución es experimentada por el sujeto como externa a él, poseyendo una realidad propia y con objetividad. El mundo institucional es actividad humana objetivada. El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el nivel de objetividad es el de objetivación. Hay una paradoja que consiste en que el hombre es capaz de producir un mundo que luego experimenta como algo diferente de un producto humano. La relación entre el hombre productor y el mundo social – su producto – es dialéctica. De este modo se puede observar como la externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo.

significa que lo sea y permite crear una vivencia de pertenencia en el sujeto. El consenso y el compartir con otros esta noción de verdad posibilita el estar inscrito en lo que una determinada colectividad construye como realidad.

- b) Por medio de la representación social el sujeto se inserta en un grupo, adquiere un lugar y una identidad, deviene sujeto social.
- c) Por medio de la representación social el sujeto se inserta en una relación cotidiana de intercambios. La representación regula dichos intercambios.

Moscovisci (1976) considera que el término representación alude tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad.

Sólo existen realidades representadas por los individuos o grupos. Esto se debe a que los sujetos se apropian de la realidad y sólo actúan sobre ella en función de los significados que tiene para ellos.

Para este pensador las representaciones son sociales en la medida que presenten tres criterios:

- 1- Criterio cuantitativo: permite señalar la extensión de la representación en la colectividad
- 2- Criterio de producción: las representaciones consideradas como expresiones de una organización social
- 3- Criterio funcional: las representaciones contribuyen a los procesos de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales.

Su contenido – que hace referencia a la representación como producto -se estructura por una significación que ordena lo que se percibe en un todo coherente y forman parte de este contenido las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, categorías, sistemas de referencia.

Se diferencian de las opiniones, imágenes o actitudes en que en la representación no existe un corte entre el universo externo y el interno del sujeto o grupo. Producen comportamientos y relaciones. Refieren a la acción que modifica el sujeto y el medio y sin ser mera copia o reflejo de la realidad incluyen procesos de creatividad y construcción.

Este proceso de construcción de las representaciones se realiza a partir de todas las informaciones - que pueden provenir de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto o de su experiencia con otros sujetos y grupos en función del objeto en cuestión - de que el sujeto tiene del objeto a ser representado.

Las representaciones no sólo provienen de la sabiduría acumulada, sino también de la ciencia y el pasaje del plano de la ciencia al de la representación no es continuo.

Se pueden distinguir dos caras: una faz figurativa que está referida al aspecto de la imagen y una faz simbólica o significante que restituye simbólicamente algo ausente. Son fases inseparables.

Tienen la función de objetivar - sustituir el sentido por una figura - y de fijar los materiales que entran en una representación - sustituir la figura por un sentido.

Funcionan como un medio para interpretar lo real y también como un ideal a cumplir, como una norma a juzgar. Permiten que lo extraño se vuelva familiar, relativizan lo amenazador de lo desconocido al alinearlos en lo conocido y facilitan que lo invisible se vuelva perceptible.

La representación intermedia entre el sujeto y la realidad y prepara para la acción al guiar el comportamiento definiendo la naturaleza de los objetos y situaciones, y las respuestas adecuadas. Otorgan sentido al comportamiento al integrarlo a una red donde queda ligado a su objeto

Su estereotipia puede mantenerse para preservar los rasgos activos y siempre presentes del pasado, protegiendo de las amenazas del cambio y en este sentido se asocia a la permanencia de la identidad grupal.

Poseen un carácter autónomo y creador, que hace posible la incorporación social de la novedad (los otros sistemas se transforman por influencia de la representación nueva).

Otro texto que resulta revelador es el de Jodelet (1984) quien afirma que 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. La representación marca un punto de inflexión entre lo psicológico y lo social. Da cuenta de cómo los individuos aprehendemos el mundo que nos rodea – el conocimiento espontáneo, ingenuo, conocimiento de sentido común. Este conocimiento se construye a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten por medio de la educación, la tradición y la comunicación

social. Es, a la vez, un conocimiento socialmente elaborado y compartido y un conocimiento práctico en la medida que nos ayuda a explicar y comprender nuestro entorno. Participa en la construcción social de nuestra realidad.

Jodelet (1984: 474) afirma que el *“concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados ... designan una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.”*

La representación social se define por un contenido (informaciones, opiniones, imágenes, actitudes) que se relaciona con un objeto. Así mismo es la representación de un sujeto en relación con otro. Esto implica que toda representación es representación de algo o alguien. No es su duplicado sino que se construye en el proceso en donde se establece su relación. En el acto de representación, como acto de pensamiento se da esta relación entre sujeto y objeto. Representar es sustituir, estar en lugar de; por ende la representación es el representante mental de algo, vale decir, re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia algo que simbólicamente está ausente. Da cuenta de creatividad y autonomía y tiene carácter constructivo, simbólico y significativo. Esto implica que la representación tiene un aspecto de imagen, es decir, dos caras inseparables – la figurativa y la simbólica –

La representación así concebida se opone a conceptualizaciones que la ubica como puro reflejo del mundo exterior o una huella que se imprime mecánicamente en el sujeto.

En cuanto a los procesos que hacen posible que lo social se transforme en representación y a su vez, ésta en lo social, Jodelet alude a la objetivización y al anclaje. Ambos procesos muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales. En el proceso de objetivización se produce la imagen, permitiendo el intercambio entre percepción y concepto, se hace corresponder cosas con palabras, se ponen en imágenes las nociones abstractas. Tiene un triple carácter: construcción selectiva – esquematización estructurante – naturalización.

El otro proceso, el anclaje, que establece con la objetivización una relación dialéctica, refiere a la base social de la representación y al enlace de la representación y su objeto. También remite a la integración cognitiva del objeto representado en el sistema de

pensamiento preexistente en el sujeto y a las transformaciones que sufre. Articula las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y relaciones sociales.

Por otro lado Robert Farr afirma que las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. De alguna manera la representación opera como ícono y configura una entidad abstracta.

2.2.3. La representación desde la perspectiva psicológica

Desde el abordaje de las **perspectivas psicológicas** Jiménez Silva (1997:59) en su texto *“Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”* toma de McLuhan la siguiente definición: *“las representaciones son el mensaje y medio de la transmisión; son mediación e instrumento de todo el campo social”*.

Analizando las representaciones en su dimensión psicológica se basa en la teoría psicoanalítica y realiza un recorrido sesgado por los planteamientos realizados por Freud que permiten esclarecer los determinantes psíquicos de las representaciones.

Comienza considerando el texto de 1891 *“Afasias”* en donde aún no ha formulado la noción de inconsciente. En este texto plantea Freud la existencia de dos tipos de representaciones (palabra y objeto, que será posteriormente reemplazado por el de cosa) en donde deja claro que la representación no puede homologarse a percepción, sino como producto de un complejo proceso asociativo, más que una suma de percepciones. La representación palabra adquiere significado en tanto se enlaza con la representación objeto/cosa.

En otra obra, *“Carta 52”* Freud (1896) realiza varias afirmaciones respecto al tema de las representaciones. Señala que:

- Huella mnémica y representación no son lo mismo. La segunda incluye a la primera.
- Tampoco puede asimilarse representación a memoria, ya que ésta incluye a la primera.
- Las representaciones no pertenecen al polo de la percepción ni a la conciencia ya que éstos carecen de memoria son campos abiertos que no retienen nada.

- Las representaciones están sujetas a las tres transcripciones de la percepción, pero no todo lo que es signo de percepción o inconsciencia es representación. Sí podría decirse de la preconcencia en donde se da una ligazón a representaciones palabra.

Parte del trabajo del que son efecto las representaciones es el de retranscripción, es decir, son transformadas en nuevas representaciones. Aquellas que no pueden ser sometidas a este proceso son los síntomas.

En otro texto "*Proyecto de Psicología*" (1895) Freud diferencia entre percepción y representación. Esta diferencia, determinada por la diferencia de investidura, es condición del pensar. El pensamiento – cuyo objetivo es establecer la identidad entre la cosa percibida y el objeto representado – existe si ésta no se da. La función del pensar está sostenida en la representación deseo. Por otro lado, para Freud, lenguaje no es sinónimo de representación aunque ésta última incluye elementos del lenguaje.

De "*La interpretación de los sueños*" (1900) la autora extrae otra característica de las representaciones: el trabajo de la condensación¹⁴ que produce representaciones

¹⁴ Laplanche y Pontalis (1971) realizan aportes a estos conceptos. Señalan que una representación única representa varias cadenas asociativas y se encuentra en la intersección entre ellas. Desde el punto de vista económico está cargada de energías que unidas a estas cadenas se suman. La condensación es uno de los principales modos de funcionamiento del inconsciente y se observa específicamente en el síntoma y en los sueños. Se produce cuando el contenido manifiesto resulta lacónico en comparación con el latente. Es su traducción abreviada. No es sinónimo de resumen; así como un contenido manifiesto viene determinado por varias significaciones latentes, sucede lo inverso, cada una de éstas puede ser encontrada en varios elementos. Además el elemento manifiesto no engloba, como lo haría un concepto, cada una de las significaciones. Puede producirse de diversas formas: un elemento se conserva sólo por estar presente varias veces en distintas ideas del sueño, diversos elementos pueden reunirse en una unidad disarmonica (un personaje compuesto) o también la condensación de varias imágenes puede hacer que se esfumen los rasgos que no coinciden manteniéndose o reforzándose el o los rasgos comunes. También es un elemento esencial del chiste, del lapsus, del olvido de palabras, etc. Implica un efecto de censura y la forma de escapar de ella. La condensación dificulta la lectura del contenido manifiesto y es en este sentido que la censura realiza su propósito en la condensación.

El concepto de desplazamiento aparece en los comienzos de la teoría freudiana de las neurosis y va unida a la comprobación clínica de la independencia relativa entre el núcleo y la representación ya la hipótesis económica que la explica que refiere a la energía de catexis que puede aumentarse, disminuirse, desplazarse, descargarse. El proceso total o primario se caracteriza por el desplazamiento de la totalidad de energía de una representación a otra. En el proceso secundario también hay desplazamiento pero limitado en su recorrido y que afecta a pequeñas cantidades de energía. El concepto de desplazamiento aparece poco claro en relación con su extensión ya que por momentos opone esta noción (que caracteriza la neurosis obsesiva) a la de conversión, en donde se suprime el efecto y se cambia el registro de la energía de catexis, es decir se pasa del ámbito de las representaciones al somático. Otras veces el desplazamiento aparece como característica de toda formación de síntomas, en donde la satisfacción puede quedar limitada por un desplazamiento extremo aun pequeño detalle del complejo libidinal. En este caso la conversión implica también un desplazamiento.

Por otro lado el desplazamiento se pone especialmente en evidencia en el sueño en donde se encuentra ligado a los otros mecanismos de trabajo del sueño y favorece la condensación en tanto el desplazamiento

singulares sin relación con elementos perceptibles y que responden al trabajo de las mismas representaciones. Esto se debe tanto a la lógica de la condensación como a la del deseo.

En 1914 Freud escribe cinco textos denominados "*Metapsicológicos*" de los cuales se rescatan dos que tratan esta temática: "*Lo inconsciente*" y "*La represión*". En ellos aclara que la representación objeto consciente se descompone por un lado en la representación palabra – preconsciente que es el medio para hallar el objeto perdido y por el otro, representación cosa. – inconsciente que es definida como un complejo asociativo de distinto tipo de representaciones: visuales, acústicas, kinestésicas, etc. La primera contiene a la segunda.

La más importante ley del inconsciente a la que responden las representaciones-cosa, es la de movilidad de las cargas -proceso primario- que incluye los procesos de desplazamiento y condensación

El proceso de condensación permite que una representación-palabra se corresponda simultáneamente a varias representaciones-cosa. De modo inverso, una representación-cosa puede intervenir en varias representaciones palabra.

En el proceso de desplazamiento una representación-cosa es sustituida por una representación más alejada, por una alusión.

La representación cosa otorga a la representación -palabra su significado. La representación-palabra, asocia a la palabra con la toma de conciencia. Por lo tanto supone el paso del proceso primario (identidad de percepción, alucinación primitiva) al proceso secundario (identidad de pensamiento).¹⁵

Las representaciones inconscientes pueden hallarse ordenadas en fantasías o fantasmas, en complejos y en imagos.

a lo largo de dos cadenas asociativas conduce a representaciones que son punto de entrecruzamientos. Para Freud el desplazamiento no implica la determinación de un determinado tipo de ligazón asociativa.

¹⁵ Los procesos primarios y secundarios son los dos modos de funcionamiento del aparato psíquico. Se pueden diferenciar desde el punto de vista tópico en donde el proceso primario caracteriza el sistema inconsciente y el secundario, el sistema preconsciente – consciente y desde el punto de vista económico – dinámico en donde en el proceso primario la energía psíquica fluye libremente pasando sin trabas de una representación a otra por los procesos de condensación y desplazamiento. En el proceso secundario, la energía primeramente es ligada, antes de fluir en forma controlada, las representaciones son cargadas de forma más estable, se aplaza la satisfacción. Hay correlación de ambos procesos con el principio de placer y el de realidad.

Las funciones que caracterizan al proceso secundario son el pensamiento vigil, la atención, el juicio, el razonamiento, la acción controlada. Los procesos psíquicos primarios son los que posibilitan la catexis del yo. Se caracterizan por el desplazamiento de sentido, la condensación. (Laplanche y Ponmtalis op. Cit.)

Se definen las representaciones como investiduras de huellas mnémicas, estas huellas mnémicas refieren más que una impresión que semeja al objeto. Su conjunto (memoria) no es un receptáculo de imágenes que reflejan los objetos. La representación no es la imagen mnémica.

Finalmente, en *“El yo y el ello”* afirma que la representación palabra es objeto de la percepción y por ende, situada como un afuera, como un borde de doble valor: de afuera y de adentro, como un lugar de tránsito entre ambos. Lugar de mediación entre lo subjetivo y las representaciones sociales.

Mastache (1993) señala que las representaciones a diferencia de las sensaciones no requieren de la presencia del estímulo para presentarse en la conciencia y su contenido es más incompleto, vago, indeterminado y cambiante, no teniendo la vivacidad sensible propia de la percepción.

Actúan e influyen en el proceso perceptivo orientando la concienciación y la orientación en el mundo.

Cuando la huella mnémica ha sido investida se puede hablar de representación. Este proceso remite a la catexia – energía psíquica que proviene de la pulsión – y supone que en toda representación siempre está presente el deseo inconsciente.

En líneas generales el concepto de representación, no fue trabajado por Freud desde el punto de vista social o grupal. Sin embargo, lo social puede leerse como implícito, ya que Freud postula la existencia de un alma colectiva en la que se desarrollan los mismos procesos que en el alma individual.

Matache (1993) trabaja otro autor, Kaës (1968) quien realiza aportes al concepto de representación retomando las consideraciones de Moscovisci desde una perspectiva psicoanalítica.

Plantea que en la construcción de un objeto como objeto de representación intervienen dos tipos de organizadores: en primer lugar los organizadores psíquicos referidos a la realidad endopsíquica, corresponden a una formación inconsciente próxima al núcleo del sueño concebido como imagen, se constituyen por los objetos más o menos escenarizados del deseo infantil y pueden ser comunes a varios individuos y revestir carácter típico.

Son capaces de movilizar energía psíquica o su equivalente físico o social, su estructura es invariante y no guardan relación con los sistemas de representación colectivos.

En segundo lugar, los organizadores socio-culturales, referidos a la realidad externa, son modelos propuestos por las obras culturales. Tienen funciones sociales en tanto organizan la internalización colectiva de los modelos sociales reguladores de los intercambios interpersonales y sociales. También cumplen funciones psíquicas al constituirse como modelos de referencia y como punto de ruptura para la simbolización de las representaciones inconscientes.

Permiten que los sujetos elaboren su realidad psíquica interna debido a que se constituyen como un marco, un contenido y un código disponible y necesario por su carácter de anterioridad y por su propiedad colectiva.

Se construyen por reintegración de lo proyectado pero a diferencia de la proyección que opera como mecanismo de defensa, la representación retoma e integra a la proyección en un sistema estable.

Por otro lado define fantasma como principio ordenador de toda actividad y pensamiento – reorganizados según procesos secundarios o paralizados por otro fantasma – Tiene como función movilizar, organizar y canalizar la energía pulsional; es la presentación repentina del objeto que pese a desaparecer será representado y reencontrado más adelante.

La fantasmática es el conjunto de fantasmas articulados entre sí que se vinculan por medio de una temática o estructura común.

Käes (1968) pone especial atención a los fantasmas originarios. Una de sus características es la capacidad de representar y representarse propiciando en los miembros del grupo una respuesta como eco a las posiciones asignadas y asignantes. Esta estructura fantasmática originaria permite la interpretación de los intercambios de palabras, bienes, objetos, etc.

Este autor afirma que las representaciones establecen con los fantasmas una relación doble de sumisión y de ruptura, elaborativa y al mismo tiempo defensiva.

Del mismo modo que el trabajo del sueño, la representación recurre a la condensación, el desplazamiento y la figuración simbólica. Son producto de la censura y a la vez un intento de salvar las barreras que impone. Las formaciones culturales ya constituidas permiten el pasaje de las formaciones inconscientes a los modelos socializados de

representación.

Se insertan en la realidad constituyendo cultura – formada por prácticas sociales y sistemas de representación (las ideologías, los mitos, los ritos, las concepciones del universo, las teorías científicas y las doctrinas filosóficas)

Aseguran varias funciones psicosociales: cumplen una función identificatoria al proporcionar modelos, permiten la sistematización de los pensamientos y concepciones del universo, posibilitan intercambios e identificaciones desarrollando de este modo una función socializadora, integran los conflictos intrapsíquicos y sociales al posibilitar la transición hacia el campo de los intercambios simbólicos por el proceso de comunicación, cristalizan el saber social, funcionando también como resistencia al saber, a modo de estereotipos, manteniendo las huellas del pasado y protegiendo del cambio.

Son codificaciones de las representaciones inconscientes. Por lo tanto mediante el estudio de las representaciones sociales se puede tener acceso a las representaciones inconscientes.

2.3. El habitus

Desde otro encuadre teórico **Bourdieu** (1991, 1998) trabaja el concepto de representación, como producto del habitus. Este se presenta como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Se constituye así como un sistema de esquemas informacionales y prácticos. Este sistema de esquemas prácticos e informales, llamado también disposiciones se constituyen conforme a ciertos principios (por ej. clasificación, jerarquización) que tienen la característica de ser casi siempre implícitos y se explicitan en la acción misma.

Más allá de que medie una intención de sentido u obediencia consciente a reglas, las representaciones permiten a los sujetos producir pensamientos y prácticas coherentes y reguladas.

Tanto el habitus como la representación – que es uno de sus productos – son de origen social. Varían en función de las posiciones sociales de los sujetos o grupos. Estas posiciones están dadas por la distribución del capital económico y cultural¹⁶.

¹⁶ Tedesco (1980) plantea que el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo (hábitos y

Obviamente los sujetos tendrán más cosas en común en tanto ocupen posiciones similares o vecinas, ya que por estar situados en condiciones similares, tienen la posibilidad de tener intereses y disposiciones semejantes. Por lo tanto es predecible que produzcan representaciones y prácticas también similares.

La relación entre habitus y representación es una relación compleja. Un mismo habitus puede producir multiplicidad de representaciones, incluso contradictorias entre sí; ya que al habitus lo rige la lógica de la disimulación. Los objetos del mundo social se caracterizan por ser en parte imprecisos e indeterminados, y esto determina pluralidad de cosmovisiones y por ende pluralidad de representaciones. La problemática del poder se hace presente en la intención de imponer ciertas visiones del mundo y puede actuar de dos formas: se puede actuar por medio de representaciones destinadas a hacer valer ciertas realidades o se puede tratar de cambiar las categorías de percepción y apreciación del mundo social. El éxito de una representación se vincula con el poder que poseen quienes la manejan. Cuando se legaliza adquiere la propiedad de valor absoluto, disimulando de este modo aquella relatividad que le es inherente por ser una visión particular a partir de un punto del espacio social.

El peso de lo instituido- que se caracteriza por llevar siempre no sólo las marcas de su producción sino también las condiciones de su reproducción - en el entramado social se vincula con el registro que del acontecimiento tiene no sólo en la historia, sino también en el ser social. La posibilidad de surgimiento de un nuevo habitus se ve obstaculizada

disposiciones durables del organismo), en un estado objetivado en bienes culturales (libros, cuadros, máquinas, etc.) y en un estado institucionalizado (que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares).

La incorporación del capital cultural se efectúa por medio de acciones pedagógicas llevadas a cabo a través del proceso de socialización. Se traducen en hábitos caracterizados por tres rasgos principales: la durabilidad (es decir la capacidad de engendrar prácticas estables en el tiempo), la transferencia (definida como la capacidad de aplicación a la mayor cantidad de campos de acción posibles) y la exhaustividad (la propiedad de reproducir en sus prácticas la mayor cantidad de principios correspondientes a la cultura de un grupo social).

La acción educativa primaria - que es operada por el entorno familiar y depende tanto de la idiosincrasia paterna como del lugar que ocupa la familia en la estructura social - da la matriz original de acumulación de capital cultural y la efectividad de toda acción pedagógica posterior dependerá del ajuste que tenga con respecto a la primaria. El capital cultural incorporado es el que permite la apropiación del capital cultural objetivado. Los objetos culturales admiten dos tipos de apropiación: una material, que supone capital económico y otra simbólica, que supone capital cultural.

En otras conceptualizaciones Bourdieu (1976) incluye también a los campos científicos señalando que son sistemas estructurados que se caracterizan por no ser homogéneos y ser jerárquicos; un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, es decir que son espacios de lucha por el monopolio de la autoridad científica. Esta particular forma de capital, puede reconvertirse en otro tipo de capital social tiene dos vertientes: una relacionada con la capacidad técnica (entendida como capacidad de hablar e intervenir de manera legítima y autorizada) y otra relacionada con el poder político (que permite el poder sobre la producción y reproducción científica. Para este autor, las prácticas científicas no son desinteresadas. Como campos caracterizados por tensiones no se diferencian del campo social.

po el peligro que representa, porque en cierto modo, se trataría de la destrucción de una parte de la herencia histórica. De todos modos, pensar en el cambio no es un imposible. Pero hay que incluir el cambio de las representaciones en donde la posibilidad de tomar de conciencia y reflexionar sobre las representaciones imperantes, produce un efecto liberador.

En "El sentido práctico", Bourdieu (1991) rescata la posibilidad creativa de las prácticas y la capacidad generadora del habitus. Aquí define el habitus como sistemas de disposiciones perdurables y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes de las prácticas y representaciones del sujeto. Disposiciones para actuar y percibir, valorar, que son interiorizadas por los sujetos a lo largo de su historia. En este sentido es la historia hecha cuerpo. Son producto de la historia (estructura estructurada) y determinan una segunda naturaleza que es socialmente constituida.

Los esquemas de percepción, de pensamiento, de acción son producto de una génesis social y son constitutivos de los habitus, y por otra parte, de los campos y grupos.¹⁷

Las estructuras sociales que se internalizan en forma de habitus forman parte de las estructuras sociales internalizadas por el sujeto y se encuentran en íntima relación con las estructuras sociales externas. Poseen un sentido objetivo (producto de las estructuras objetivas del juego) y un sentido subjetivo (intereses de los agentes en el juego)

Plantean lo individual, lo subjetivo, lo personal como social, producto de la historia

¹⁷ Gutiérrez (1997) en "Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales" señala que los campos sociales son espacios estructurados de posiciones con propiedades que son independientes de las características de quienes las ocupan. Se definen por sus intereses específicos y dan cuenta de un momento histórico en tanto denotan un estado de la distribución del capital específico en juego. Se presentan como un campo de fuerzas constituido por la existencia de relaciones de fuerzas entre los agentes e instituciones (y los intereses de los agentes respecto al capital en juego), comprometidos en el juego. También como un campo de lucha constituido por la existencia de tendencias orientadas a la conservación o la subversión del capital específico. Esto le otorga carácter dinámico que se da en la permanente definición y redefinición de las relaciones de fuerzas entre las instituciones y agentes comprometidos.

Presentan límites que son permanentemente definidos y redefinidos como así mismo la autonomía relativa de cada campo. Los campos se estructuran en función de los capitales específicos - social, económico, cultural, simbólico - que poseen y las posibilidades de acceso a bienes y prácticas.

Las diferentes posiciones constitutivas de los agentes de un campo se definen por la distribución desigual del capital que allí está en juego. La posición en cada campo se configura conforme a la relación que se mantiene con el capital específico en juego. Son posiciones relativas. Estas posiciones sociales se caracterizan por el hecho de establecer relaciones que básicamente son relaciones de poder. Se establecen entre posiciones dominantes (que poseen capital acumulado) y posiciones dominadas (que no poseen ese capital). Por otro lado, cada campo se caracteriza por tener una autonomía relativa. Cada campo se estructura en torno a un determinado capital que da lugar a un mercado específico. Esto determina la existencia de productores y consumidores de bienes y también de intermediarios (que distribuyen el bien e instancias de consagración y legitimación). La autonomía también tiene que ver con atender a la presencia de los otros campos coexistentes que ejercen su fuerza y establecen su lucha.

colectiva depositada en el cuerpo y en las cosas.

Tienen carácter estructurado y estructurante. En su carácter estructurado se internalizan las condiciones objetivas. Por lo tanto el habitus es resultado de condiciones objetivas y se constituye como esquema organizador y generador de prácticas y de la percepción y apreciación de las propias prácticas y de las ajenas.

Estas prácticas son producto de un " sentido práctico", una especie de aptitud para moverse, actuar, orientarse de acuerdo a la posición que ocupa el sujeto, a la lógica del campo y de la situación en la que se está comprometido.

El sentido práctico supone el encuentro entre el habitus y el campo social, entre la historia objetivada y la incorporada, es decir que tiene un sentido subjetivo y un sentido objetivo. Posee una lógica de funcionamiento que le es propia, y que requiere ser aprehendida para poder comprender y explicar las prácticas. Esta lógica se caracteriza por ser, en primer lugar, paradójica (se presenta sin reflexión consciente ni control lógico); en segundo lugar es irreversible (ligada al tiempo de juego, a sus urgencias a su ritmo) y finalmente está asociada a actividades prácticas y no tiene intereses formales (quien participa en el juego, se ajusta a lo que prevé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, haciendo en la "urgencia de la práctica")

El sentido práctico no puede actuar fuera de toda situación, ya que orienta a actuar de un modo determinado en relación a un espacio objetivamente constituido, hacer lo que corresponde, lo atinado, lo conveniente, lo apropiado en una situación determinada.

Como síntesis se puede decir que el habitus se define como sistema de disposiciones duraderas pero no inmutables. Al encontrarse con condiciones objetivas diferentes a aquellas en las que se formó el habitus, se le presenta al agente social la posibilidad de reformulación conforme a la nueva situación.

Pueden transformarse a través de un proceso de autosocioanálisis que consiste en un análisis reflexivo de las condiciones externas de las prácticas y de ellas mismas elaborando estrategias diferentes de acción.

Finalmente, se puede hablar de habitus de clase reconociendo semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los sujetos que comparten condiciones objetivas de vida

similares (que son condiciones de clase). Al hablar de habitus individual se evidencia que esos sistemas de disposiciones no necesariamente son iguales sino que cada uno se diferencia por la trayectoria social.

Otro texto que aporta algunas precisiones a este concepto es "Cosas dichas" (1998) también de P. Bourdieu.

Aquí afirma que el habitus es un sistema de disposiciones para la práctica que regula las conductas. Permite prever las prácticas, sancionar las trasgresiones y que los actores sociales se comporten de determinada manera en determinadas circunstancias. Esta regulación y previsión de las prácticas no se origina en una ley o regla explícita. Lo que diferencia las acciones derivadas del habitus de las derivadas de principios legislativos es que el habitus tiene algo de impreciso y vago. Obedece a una lógica práctica, la de lo impreciso que "... *define la relación ordinaria con el mundo*" (1998: 84).

Esta parte indeterminada y de incertidumbre es la que produce que no se pueda recurrir al habitus en situaciones críticas o peligrosas. A mayor peligrosidad de la situación, mayor codificación¹⁸ en la conducta y formalización de las prácticas en rituales instituidos.

Finalmente en "El sentido práctico" (1991) Bourdieu caracteriza al habitus como ese sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes (principios que generan y organizan las prácticas). Se acompañan de cálculo estratégico, estimando posibilidades de qué o no hacer o decir en función de los potenciales escenarios.

Como producto de la historia produce prácticas individuales y colectivas. En cada sujeto se depositan experiencias pasadas bajo la forma de principios que regulan la percepción y la acción y aseguran con mayor seguridad que las reglas comunes y normas explícitas la conformidad de las prácticas y su permanencia en el tiempo.

El habitus, por sus características de producción no puede crear una novedad imprevisible ni reproducir mecánicamente los condicionamientos iniciales. Siendo el producto de una clase tiende a engendrar todas las conductas razonables o de "sentido común" posibles dentro de estas regularidades y que tienen posibilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan a la lógica del un determinado campo.

¹⁸ Para este autor la codificación supone poner en forma y poner formas.

Bourdieu (1991:99) define al habitus en este texto como *“Principio generador dotado de improvisaciones reguladas... como sentido práctico realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones, producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas...”*

El habitus se constituye a lo largo de la historia individual imponiendo su lógica particular a esta incorporación. Los sujetos participan de la historia objetivada en las instituciones permitiendo mantenerlas vivas y al tiempo que se revive el sentido que pervive en ellas se les impone revisiones y transformaciones.

Vinculado con este concepto y aplicado a la formación, Perrenoud (1995) realiza un valioso aporte. En el *“Trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las practicas y toma de conciencia”* este autor trabaja el concepto de habitus aplicándolo específicamente a la formación de los enseñantes. Comienza planteando 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 actuamos de determinada manera

Piaget (1973) afirma que se trata de la operación de un “inconsciente práctico” y considera que los hábitos y automatismos no conciernen solamente a gestos, o a actos concretos, observables sino que abarca también percepciones, emociones y funcionamientos mentales.

Utiliza el concepto de esquemas de acción para designar aquello que en una acción es transportable/transferible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente, es decir lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción (Piaget 1973).

Considera que el curriculum visible u oculto en toda institución educativa, por su funcionamiento mismo forma y transforma el habitus a través del ejercicio del rol de alumno o de estudiante (Perrenoud 1994) y la individualización de los recorridos de formación (Perrenoud 1995).

Al no ser siempre intencional, el curriculum oculto no produce necesariamente competencias socialmente valorizadas ocasionando un proceso de socialización en el medio escolar, durante los tramos de formación inicial y los primeros años de práctica del enseñante. Es decir, el habitus se forma.

El autor pretende mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela 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.

Aporta algunos mecanismos que resultan complementarios:

- La transformación de los esquemas de acción en rutinas: Los enseñantes construyen un número impresionante de rutinas a partir de su experiencia y accionar cotidianos.

Al comienzo de su carrera, estas rutinas no están todavía instaladas; el enseñante en su formación inicial intenta todavía “poner en acción” saberes procedimentales, recetas, técnicas, métodos, modelos. El habitus interviene en la puesta en acción de esos procedimientos y esquemas de acción. Poco a poco la parte de las rutinas bajo el control de la parte menos consciente del habitus aumenta.

Los saberes procedimentales evolucionan a medida en que se avanza en el ciclo de vida profesional. Los más explícitos sufren modificaciones: algunos se borran o se diluyen, por falta de un uso pertinente, otros se incorporan a rutinas y amplían el habitus; otros sobreviven como representaciones vivientes y explícitas porque son mantenidos en este nivel, por la complejidad y la resistencia de la realidad o por una investidura intelectual particular (gusto del psicoanálisis, de la didáctica o de la sociología por ejemplo). Los enseñantes movilizan saberes procedimentales, pero algunos se vuelvan “conocimientos en acto”, es decir esquemas acerca de los cuales el sujeto no tiene claramente

conciencia. El autor plantea que los conocimientos en acto no son conocimientos declarativos o procedimentales.

- El momento oportuno: El autor se pregunta si en situación de acción el enseñante movilizará sus saberes procedimentales. Afirma que se apela a esquemas de movilización de saberes que no son en sí mismos saberes, son recursos cognitivos de otra naturaleza: intuición, sentido clínico, insight, vale decir, otras tantas formas corrientes de nombrar lo que en el habitus funciona en parte en nuestro modo de actuar.
- Se parte del habitus en las microregulaciones de la acción racional: Toda acción compleja moviliza ciertos conocimientos y razonamientos salvo en las urgencias extremas, que no dejan “tiempo para pensar”.

La acción deliberada está fuertemente impresa de saberes y de racionalidad. Las competencias de los enseñantes se basan tanto en la “razón pedagógica” como en el habitus. Es así como en la realización de la secuencia didáctica mejor planificada, una parte de la acción está bajo el control de los esquemas de percepción, de pensamiento, de decisión, que escapan a la anticipación y también a la conciencia clara. Esto ocurre porque es imposible codificar una secuencia en sus mínimos detalles, los procesos de pensamiento de los alumnos no son enteramente predecibles o inteligibles. En clase el enseñante debe “actuar con” un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar. Si bien hay imprevistos que son paradójicamente previsibles, cuando suceden lo hacen en un momento y bajo una forma inesperada.

Frente a estos imprevistos el docente novel reacciona en función de un habitus a veces poco adecuado en situaciones áulicas. Cuando no se posee experiencia como responsable al frente de una clase se transfieren a esta situación los esquemas construidos en interacciones diferentes y en general, menos complejas. A medida que va obteniendo experiencia el docente construirá otros esquemas mejor adaptados.

Es así que un enseñante experimentado actúa de manera diferenciada ante las mismas situaciones que un enseñante novato.

Los esquemas que permiten encarar los incidentes críticos surgen y se insertan en una práctica profesional cada vez más rica. Se forma un nuevo “estrato” del habitus, cuya génesis viene de la experiencia de clase. Los esquemas del debutante y del experto tienen un punto en común: escapan por una parte al menos, a la conciencia clara del

actor y se refieren a sus estrategias didácticas concientes como otros tantos mecanismos de regulación que les permiten mantener un gobierno de la situación teniendo en cuenta la complejidad y la resistencia de los saberes, de los objetos, de las personas.

El autor menciona como surgimiento del habitus a la acción pedagógica, pero ésta no sólo está orientada por finalidades explícitas y valores, sino también por bloqueos afectivos y por gustos que participan en las relaciones intersubjetivas, El enseñante y su acción didáctica dependen de todo lo que él es.

Toda acción planificada conlleva una parte de imprevisto. En una jornada de clase, el enseñante toma pequeñas y grandes decisiones. Algunas son maduramente reflexionadas y al menos fundamentadas sobre valores, y razonamientos, otras son tomadas en la urgencia. Las situaciones de desorden, de conflicto, de peligro conllevan reacciones inmediatas más que las situaciones de interacción didáctica.

Para actuar en la urgencia, el actor moviliza sus “reflejos” o sus esquemas que vienen “sin que sepa de donde” y que no dan lugar a la reflexión. Reacciona en función del habitus, más que como sujeto autónomo. El actor es en parte su propio observador y “se conoce” parcialmente en su interior y podría- si no estuviera tan implicado - “adivinar” lo que va a hacer, ya que lo ha hecho ya en circunstancias semejantes y por ende podría controlarlo. Pero, en la urgencia, no se observa actuar, moviliza un esquema interiorizado, que llamará, en general, carácter, personalidad, hábito, costumbre o intuición. El habitus se confiere tanto en la fase preactiva, como en el tiempo de clase y de corrección, aunque sean otros esquemas los que allí entran en juego.

El autor plantea que no se puede ver al enseñante como una especie de esquizofrénico profesional, en un momento conciente de lo que hace, basándose en sus encuadres teóricos y en otro momento siguiendo sus pulsiones. En realidad coexisten los dos momentos y cooperan permanentemente y cada uno reconoce la existencia del otro. Sólo el análisis puede separar ambas partes.

El habitus no se opone a los saberes sino que traduce nuestra capacidad de funcionar “sin saber” en una rutina económica para hacer frente a las urgencias de lo cotidiano. Esto no significa de ninguna manera que funcionemos sin saberes, sin representaciones de la realidad, sin teorías. En toda acción compleja, ya sea en situación de urgencia o en el marco de una rutina, manipulamos la información. El enseñante, como cualquier profesional, trata, crea, compara, integra, diferencia, comunica y analiza información y saberes. Pero es el habitus el que gobierna estos tratamientos.

Reconocer la parte del habitus en la acción pedagógica es seguramente hacer un paso hacia el realismo en la descripción de la manera en que los enseñantes ejercen su oficio.

2.4. Representaciones acerca de la formación

Partimos de la reflexiones realizadas por Mastache que afirma que en las situaciones de formación, obviamente las representaciones acerca de la formación juegan un rol primordial. En cada situación formativa se reactualizan procesos y contenidos de representaciones anteriormente adquiridos en situaciones de formación previas que operan como organizadores de las relaciones pedagógicas y condicionan ambos tipos de vínculos.

Las representaciones acerca de la formación pueden encontrarse en estado incorporado, es decir, en los sujetos que las interiorizan por medio de los procesos de socialización primaria y secundaria. O en estado objetivado, es decir, en producciones culturales. En este sentido Kães (1968) relaciona cultura y representaciones colectivas al definir a la primera como una red de representaciones colectivas ordenadas que cumplen funciones de intercambio, comunicación, identificación y transformación.

Mastache (1993) advierte sobre la dificultad de cambiar el sistema de representaciones. Esto se produce debido a que aquellas que se incorporan en la socialización primaria – como las referidas a la formación – tienen efectos duraderos y son internalizadas como las únicas posibles.

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.

De esta manera cualquier representación acerca de la formación no sólo se manifiesta en el pensamiento de los actores institucionales sino también en los mitos, novelas pedagógicas, obras literarias, himnos escolares, etc.

Esta autora desarrolla la fantasmática – como conjunto de fantasmas y sistema de representaciones - de la formación que corresponden a aspectos inconscientes o latentes de las representaciones acerca de la formación.

Estos aspectos latentes se infieren de las representaciones objetivadas que las expresan a través de mitos, obras literarias, discursos y prácticas de maestros, directivos, padres y alumnos. Se basa en el desarrollo realizado por Kães (1968) sobre esta temática abordando la fantasmática en torno a la formación como formación deformación, como autoformación, como relación materna, como creación o modelado, como control, como transmisión del saber, como superación de pruebas.

Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que mantienen alumnos y maestros entre sí y con la tarea. Condicionan los vínculos psicológicos – identificaciones y afectos - y los técnicos. No son la única variable que influye en este tipo de prácticas ya que las variables sociales, institucionales, materiales y políticas operan del mismo modo. Lo mismo ocurre con otros sistemas de representaciones y con las variables psicológicas. Estas representaciones guían percepciones, pensamientos y acciones pedagógicas a partir de la definición de las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a ellas, y son así mismo la base para entender percepciones y experiencias y llevan a actuar sobre la realidad para facilitar que ésta coincida con la realidad representada. Su influencia en el proceso educativo va más allá de su toma de conciencia: son altamente eficaces aunque sean inconscientes. Esto produce 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. La autora 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.

Analiza en forma conjunta la representación caracterizada por la sumisión al fantasma y por la ruptura defensiva. Cuando hay escasa la elaboración de la dimensión fantasmática, la relación pedagógica es vista como dual entre un maestro y un alumno, en donde el contenido es una posesión del maestro y no ocupa el lugar de un tercero. Esto implica relegar a segundo plano la dimensión técnica, es decir, los aspectos instrumentales de la formación. La preeminencia la tiene la dimensión psicológica de la relación y las fantasmáticas que son uno de sus componentes.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje es concebido como una transmisión por parte del maestro de algunos de los contenidos que posee a los alumnos debido a que en el

fantasma el conocimiento es una posesión del primero. El alumno no sabe, se encuentra frente a un docente que sí posee el saber. El alumno adquiere los conocimientos que el formador le transmite, no hay proceso de crearlos o re-crearlos, y ni siquiera discutirlos o analizarlos.

Esta relación dual que caracteriza esta representación de la formación remite a las relaciones objetales primarias del bebé con su madre que corresponden a la etapa del Yo-Todo remitiendo al nivel pre-edípico. Estas relaciones se caracterizan principalmente por la indiferenciación y la fusión con el objeto, y en el vínculo no hay distinción entre sujeto y objeto interior y exterior, presente y pasado.

Lo mítico aparece expresado por el espacio y el tiempo, que pierden sus características habituales. Se niega el cambio ya que en el espacio utópico y en el tiempo de los orígenes no hay desarrollo o evolución posible. Es decir que en las representaciones en que los aspectos fantasmáticos dominan, el proceso formativo se representa como un resultado, algo ya acabado e inmóvil y no como un proceso que implica un devenir. La negación de la historia sólo deja la posibilidad mítica de la eterna repetición de lo mismo, fantasmaticada como el retorno a los orígenes y a un nuevo comienzo. Predomina el tiempo cíclico del nacimiento, la muerte y la resurrección y de la pulsión de muerte por sobre la pulsión de vida.

El proceso de formación se da "*entre relaciones fusionales e idealizadas y relaciones de ataque y destrucción, en un movimiento que se da fuera de todo orden simbólico y diferenciador*" (1993:68).

Estas características - eterno retorno, utopía y ucronía propias de la vida intrauterina, relación dual fusional, negación de la historia y la diferenciación - que llevan al fantasma de la reconstrucción del "universo paradisiaco anterior al nacimiento" genera angustia, en especial, el temor a encontrarse con la propia destrucción.

En este punto considera a las fantasmáticas acerca de la formación como control y transmisión del saber como inhibidoras del cambio en tanto buscan mantener el status quo, la asimetría entre formador y ser en formación.

Del mismo modo, considera a las fantasmáticas acerca de la formación como transmisión de la herencia cultural, como conservación y reproducción de la cultural ya que valoraran la transmisión y la repetición del saber constituido y poseído por el maestro, por sobre la recreación y la elaboración por parte del alumno.

Así mismo, al proyectar el cambio en los alumnos, las fantasmáticas acerca de la

formación como creación y como modelado del ser en formación actúan también como elementos inhibidores del cambio en donde se manifiesta el deseo de que cambien los demás sin cambiar uno mismo, como expresión de resistencia al cambio. Esta fantasmática de la formación se basa en una idea del maestro-formador-creador como delegado de los dioses. En este sentido, las fuerzas instituyentes descansan en poderes externos impidiendo el cambio por iniciativa propia. El deseo presente en el educador – deseo especular en tanto es imprescindible que el alumno se le parezca - es un elemento de resistencia al cambio ya que expresa la búsqueda de la indiferenciación con el ser en formación y la valoración de la conservación.

Para superar la preeminencia de los aspectos fantasmáticos es necesario que se supere el temor a la venganza del otro provocada por la identificación fantasmática entre aprendizaje, formación y destrucción del otro. Sólo se supera esta identificación y se modifica la relación pedagógica unilateral aceptando que el alumno deje de ser ignorante e impotente, permitiéndole conocer los "secretos" y aceptando su acceso al conocimiento.

De este modo se termina con la dependencia del formador y se asume la propia formación de manera autónoma.

Por otro lado, la elaboración de la dimensión fantasmática va a permitir la superación de las angustias vinculadas a las diferentes fantasmáticas y la posibilidad del cambio entre los contenidos de la representación.

Esto no es posible en tanto no se produzca la superación del complejo de Edipo y la constitución del ideal del Yo, mientras no se constituya la propia identidad – que requiere del reconocimiento de la historia y del límite. Esto supone la aceptación de la separación de la madre y el abandono de las teorías autogenéticas y la existencia de un tercer término (padre, mundo, contenido, técnicas), único forma de lograr el acceso al orden simbólico.

La superación de las pruebas formativas se logra por la constitución de buenos objetos, por una introyección rectificadora de lo proyectado. Son fundamentales los mecanismos de introyección-proyección, rectificación, reintroyección-reproyección. Así mismo cobran relevancia los procesos de concienciación y de reflexión de lo latente a partir de lo manifiesto. El formador ayuda en la rectificación de lo proyectado por sus propias características y por un uso adecuado de los procedimientos didácticos.

Este tipo de representaciones con predominio de ruptura elaborativa de los aspectos fantasmáticos se caracteriza por la inclusión del contenido y el conocimiento dando lugar al paso del vínculo dual y fusional al mediado, de las relaciones objetales primarias a las secundarias y del nivel pre-edípico al edípico.

La formación es representada como un proceso producido en una realidad concreta, en un tiempo histórico y en un contexto socio-cultural.

Aquí es fundamental el papel del formador que al aceptar la separación, reconoce al educando como un ser que se forma por mediación y que no es su posesión. Se facilita la elaboración crítica de los contenidos y la problematización de las relaciones y la situación pedagógica.

Las ansiedades que caracterizan estos procesos en donde predominan el cambio, son las mismas que caracterizan a éste último, es decir el temor a lo nuevo y el miedo a la pérdida – ansiedades depresivas y paranoides.

La autora señala los obstáculos que se presentan para el cambio de las representaciones. Esto se produce cuando el sistema de representaciones se mantiene como un sistema en equilibrio, es decir cuando las representaciones objetivadas e internalizadas coinciden, y se refuerzan mutuamente. Se resiste el cambio cuanto mayor sea la coincidencia. Para que el sistema de representaciones (objetivadas-internalizadas) cambie es necesario desequilibrar el sistema introduciendo una nueva fuerza o aumentando o disminuyendo alguna de las fuerzas internas.

Se produce un efecto homogeneizador que tiene un efecto resistencial que se refuerza por el hecho de que maestros y alumnos adquieren sus representaciones acerca de la formación en situaciones objetivamente similares. Inversamente, la pluralidad de representaciones facilita el cambio.

Por otro lado, esta homogeneización supone compartir las representaciones, que son más difíciles de cambiar, ya que necesitan procesos colectivos de cambio.

La coincidencia produce en los sujetos considerarlas como naturales, inevitables, únicas, disimulando su carácter arbitrario y aumentando, por ende, la tendencia que tienen las representaciones a crear sus propias condiciones de reproducción.

Adquieren un peso instituido y resulta difícil cambiarlas, ya que ello supondría destruir

o neutralizar representaciones fuertemente establecidas.

Las representaciones ya establecidas funcionan como elementos inhibidores de los cambios. Si la práctica pedagógica coincide con las representaciones la resistencia al cambio será mayor.

Las representaciones de maestros y alumnos interjuegan en el aula y cada uno de ellos intentará imponer "su" representación como dominante.

Pero tienen más probabilidades de imponer las suyas las clases institucionales con mayor poder (maestros, directivos), representando el punto de vista oficial.

Por ende las representaciones del maestro acerca del proceso formativo son determinantes de las características que tendrá en el aula el proceso de representaciones y sus productos.

2.5. La percepción

Desde la perspectiva teórica que encuadra el concepto de **percepción**, es interesante el aporte realizado por L. Postman (1974) quien en su libro "Percepción y aprendizaje" aborda este concepto. Identifica cinco tendencias fundamentales en su conceptualización: fenomenológicas, análisis estímulo respuesta de la percepción, identificación de las disposiciones perceptuales por acciones convergentes, correspondencia psicofísica y la percepción como un proceso inferencial.

M. Deutsch y R. Krauss (1984) por su parte, al caracterizar la teoría de la Gestalt mencionan dos aspectos centrales del enfoque fenomenológico: la percepción está organizada y su organización tienden a ser tan buenas como lo permiten las condiciones estímulos. Esto supone que algunos elementos de la percepción permanecerán constantes (aunque se produzcan modificaciones en todos los elementos), si no varían las interrelaciones entre los elementos. Además supone que la percepción de cualquier elemento está influenciada por el campo total del que forma parte. Finalmente, al estar organizadas se desprenden sus características que son las interrelaciones de las entidades que se perciben y no las entidades en sí mismas.

La percepción no es casual ni arbitraria sino que se dirige a la conformación de un estado ideal caracterizado por el orden y la simplicidad. Las propiedades de la buena

organización perceptual se definen por dos principios importantes: asimilación y contraste y agrupamiento perceptual.

Indudablemente el sujeto no recibe pasivamente los estímulos del medio. En los procesos perceptivos se seleccionan y ordenan, a menudo automáticamente, estos estímulos y les otorgan significado. No se trata de que se organice el mundo sólo a partir del dato básico. Se perciben objetos significados de la realidad que está a su vez impregnada de sentido. Estos objetos son aprehendidos según “perfiles” y son explorados y modificados por el sujeto en situaciones particulares tanto en lo que respecta a su aspecto físico como en cuanto a su sentido.

La percepción supone organizar y dominar los objetos de modo tal de darles sentido, categorizando la realidad para su mejor comprensión.

En este proceso, de alta complejidad, entran en juego factores estructurales, relativos a las características de los objetos y factores de significación, es decir aquellos que se vinculan con la experiencia del sujeto que percibe.

Al percibir se recrea el objeto al proyectarse sobre éste el mundo interno del sujeto. Esto no implica que existe la percepción pura de un objeto, sino que lo que finalmente se percibe es producto de la conjunción de nuestras características y las del objeto. Puede, entonces, existir discrepancia entre lo que materialmente el objeto “es” y cómo es percibido.

3. La enseñanza

3.1. La didáctica de Nivel Superior y las prácticas de enseñanza

Como ya se ha señalado, partimos de Desde la óptica de la **enseñanza**, en primer lugar nos referiremos a la Didáctica de Nivel Superior que es el nivel en donde los docentes objeto de esta investigación realizan sus prácticas.

Se abordará esta temática desde una perspectiva superadora de los enfoques tecnicistas; ubicándola dentro del campo específico de la Didáctica cuyo objeto es *“...el análisis de lo que sucede en el aula universitaria donde se estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión.”* (Lucarelli, 1998:4)

Se abordará esta temática apuntando a reconocer los elementos que determinan su singularidad y en este marco se encuadrarán las prácticas de enseñanza que realizan los docentes de la cátedra seleccionada.

En términos teóricos diferenciamos la enseñanza del proceso de aprendizaje aunque mantiene con éste una relación ontológica (Contreras Domingo, J., 1994). Se la caracteriza como práctica humana y como práctica social y desde esta perspectiva es objeto de la didáctica. Este autor plantea que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica, entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, mediada por el contexto institucional. Descarta de esta manera una relación causa – efecto.

Litwin (1996:94) define a la didáctica como *“teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben”*. Las **prácticas de enseñanza** son una totalidad que permiten reconocer la visión ideológica que estructura los recortes epistemológicos y disciplinares particulares que cada docente realiza. Estas prácticas son llevadas a cabo en contextos determinados y se traducen en prácticas *“...planificaciones, rutinas y actividades ...”*(1995:95)

En otro texto, la misma autora se refiere a configuraciones didácticas como *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”*(1995:98) Es , por lo tanto, una construcción elaborada que lleva implícita los modos en que el docente aborda las temáticas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento que da a los contenidos, su ideología respecto al aprendizaje, las relaciones que establece con las prácticas profesionales, las formas de negociación del significado, las relaciones entre teoría y práctica y su relación con el saber.

Gimeno Sacristán (1992) refiere a la **situación de enseñanza** como un conglomerado complejo de diferentes aspectos que se entrecruzan y enmarcados en un contexto en donde adquieren significado. Para comprenderla es necesario revisar sus diversos componentes y sus interacciones. La práctica pedagógica no se explica solamente por el accionar automático del profesor sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, etc. Es decir que lo que realiza el docente en su práctica de enseñanza está fuertemente institucionalizada y son prácticas

multicontextualizadas.

Al tener ser carácter social presentan las siguientes características (Doyle, 1986 y Huberman, 1986)(Gimeno sacristán, 1992:134):

- Pluridimensionalidad: que remite a las tareas que debe realizar el profesor, en forma simultánea o sucesiva y que son variadas y numerosas. Realiza tareas de enseñanza, evaluación, tareas administrativas, etc. y en cada una de ellas se produce un cruce de aspectos numerosos.
- Simultaneidad de acontecimientos que requieren procesos de atención selectiva los procesos y demandas que se dan a la vez
- Impredictibilidad los factores que condicionan esta práctica son muy diversos
- Inmediatez: una característica distintiva de las condiciones del medio ambiente en el que trabaja el profesor es la inmediatez con que se producen los acontecimientos, por lo tanto, estas demandas pueden, estar previstas sólo a grandes rasgos
- El carácter histórico, porque son prácticas que se prolongan en el tiempo y tienen una determinación que va más allá de cada sujeto de modo individual
- La implicación personal con el proceso de enseñar hace que muchas veces las decisiones a tomar puedan ser objeto de fuerte reflexión previa, una objetividad que supone distancia con realidad, etc.
- Dimensión social de la tarea de enseñar que supone ritos o esquemas de comportamiento que están dentro de los marcos de conducta esperables.

Souto (1996) plantea que la **situación de enseñanza** como objeto concreto de la didáctica y el **acto pedagógico** como objeto de estudio formal de la misma. Los componentes del acto pedagógico son: los miembros que conforman la situación (docente y alumnos), objetivos explícito e implícitos, contenidos, tareas, estrategias, normas, roles, comunicación representaciones e imágenes internas, el marco institucional y el contexto histórico social. El acto pedagógico articula lo individual con lo social, es la unidad de interacción entre un sujeto que aprende y uno que enseña e implica la articulación de lo emocional y lo cognitivo.

3.2. La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva

El proceso de comunicación en el aula está conformado por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico. Es un fenómeno complejo, donde diversos sujetos se relacionan, constituidos como personas individuales y sociales, para expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significados que se apoyan en reglas previamente establecidas en un determinado contexto educacional.

No es un proceso lineal de intercambio, sino que está sujeto a gran número de mediaciones que lo determinan.

Tomamos la estrategia de enseñanza de la clase expositiva en función de lo que ha aparecido como central al relevar la información en el campo. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza que se evidencia como privilegiada en los casos estudiados. Por este motivo, aunque no estaba prevista su inclusión en el marco teórico a la hora del Diseño de Tesis, el trabajo de aproximaciones sucesivas a la empiria y a la teoría, pusieron de manifiesto la necesidad de su consideración. Lo mismo ocurre respecto a la interrogación didáctica, que aparece como otra estrategia de enseñanza que vehiculiza el accionar de los docentes tomados como caso.

En la clase expositiva en la cual los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera (presumiblemente) organizada. La popularidad de las clases expositivas puede remontarse a dos factores (Eggen y Kauchak, 2002).

- Las clases expositivas son económicas en términos de planificación: la energía puede dedicarse a organizar contenidos.
- Las clases expositivas son flexibles: pueden aplicarse a la mayoría, si no a todas, las áreas de contenido.

El propósito fundamental es transmitir determinados conocimientos teóricos a los estudiantes a través de un discurso que posee una lógica determinada. Su objetivo puede ser introducir un nuevo contenido, permitir una visión global o sintética de un tema o presentar o esclarecer conceptos básicos de determinado tema. Requiere dominio del

contenido por parte del profesor generándose una situación unilateral en donde el docente es quien detenta el saber y conduce el proceso de enseñanza.

Eggen y Kauchak (2002) completan la idea señalando que a pesar de estas ventajas, las clases expositivas tienen dos problemas importantes que las hacen ineficaces para muchos alumnos. Primero, promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas. Las exposiciones usualmente son monólogos donde el docente habla y los alumnos escuchan. El segundo problema es que el docente no puede, en el curso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje.

La exposición como estrategia de enseñanza, está centrado en el docente, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos. (Fuente: UBACyT)

Castro, C. (1999) señala que la exposición es una estrategia de enseñanza muy utilizada en el ámbito de la formación superior. Es apropiada para:

- presentar el esquema general de las nuevas unidades de trabajo.
- comunicar los objetivos o finalidades de la misma y explicar los modos en que se organizará la tarea.
- incentivar a los alumnos para la búsqueda de información
- transmitir información de difícil acceso para el estudiante.
- presentar los resultados de alguna investigación que se constituya en un aporte original;

En cuanto a los momentos de una clase expositiva, podemos señalar que hay tres y requieren por parte del docente la realización de diversas acciones:

La primera fase es la preparación de la clase en la que el enseñante debe revisar la bibliografía relacionada con el tema, buscar información sobre sus alumnos, pensar los propósitos en términos de objetivos, seleccionar y organizar los contenidos

Dar la clase implica comunicar los objetivos, realizar una introducción al tema, desarrollarlo teniendo en cuenta utilizar la redundancia y realizar síntesis parciales. El cierre de la clase supone hacer la recapitulación de conceptos y verificar el grado de aprovechamiento de la misma.

Perinat (2004) apunta que la clase expositiva es la actividad docente por excelencia en la Universidad. Esta estrategia garantiza autoridad intelectual al docente y permite cumplir con la función académica esencial: transmitir el saber o el saber hacer de la disciplina. El docente resume en sí mismo la voz de los autores y los textos. Detenta la palabra en un discurso “monogestionado” donde el estudiante interviene muy esporádicamente. Sin embargo, de hecho, tiene una dimensión dialógica latente, ya que el docente construye su discurso adaptado a las necesidades y nivel de los alumnos y por otro lado, realiza un diálogo polifónico (Bahktine, en Todorov, 1981), al invocar de manera explícita o implícita a quienes cita en su exposición acordando o discrepando con ellos. El autor señala que esta estrategia es una rutina expositiva en la que el alumno toma apuntes y escucha. Su objetivo es lograr la comprensión del estudiante, pero éste es pasivo (no participa en la programación de la clase y las preguntas que puede realizar que permitirían el contraste de opiniones, la contrastación o contrargumentación son prácticamente inexistentes). Es en este sentido monogestionada. La socialización en la cultura institucional regula un estudiante “*que no suele importunar para no ser importunado*” (Perinat, 2004:74).

Esto implica el reconocimiento por parte de los alumnos que no siempre la pregunta es bien recibida por el docente, quién, además tiene el poder de aprobar o reprobarlo. Por otro lado, los estudiantes no tienen tiempo necesario para reflexionar in situ y construir contargumentaciones o contrargumentos.

El autor señala que esta estrategia sigue siendo el puntal de la transmisión del conocimiento canónico actualizado.

Tiene algunos presupuestos: en primer lugar supone que el docente posee los conocimientos adecuados y que el contenido que transmite hay que aceptarlo como válido. La cultura institucional avala esta afirmación. El discurso no refleja dudas, hipótesis o incertidumbre. En segundo lugar, el libro de texto es otra versión - y a veces la misma - del discurso del docente y es en este sentido indiscutible.

Esto trae como consecuencia que el saber comunicado no es percibido como pasible de ser sometido a corroboración o procesado más allá de su retención. Es un saber ya elaborado por el docente.

Desde el punto de vista de la comunicación, el aula es un ámbito donde se privilegian los procesos comunicativos con una intencionalidad pedagógica explícita. Partimos de

un marco referencial en el que la comunicación es más que una transferencia de información. Marc y Picard (1992) plantean que, para que exista comunicación debe existir un código¹⁹ común al emisor y receptor que posibilite los procesos de codificación y decodificación. No sólo se aportan informaciones sino que se elaboran significaciones en un contexto, portador de sentido.

Por otro lado, la comunicación es también un proceso psicológico ya que la recepción de un mensaje supone una actitud activa de escucha en la que intervienen multiplicidad de factores – vinculados con la propia historia – que regulan y determinan la interpretación del mensaje.

La comunicación es más que un proceso lineal entre un emisor y un receptor. Por el contrario, es un proceso interactivo en donde tanto el emisor como el receptor, ocupan alternativamente esas posiciones. Implica la intervención de no sólo la palabra. Se incluyen las percepciones que cada uno de los actores tiene de él/los otros en tanto son portadoras de significaciones, basados en la apariencia física, los gestos, la mímica, la mirada, la postura. Cada comportamiento se convierte en un mensaje implícito provocador de reacción que también incluye experiencias no lingüísticas, supuestos, percepciones y comprensiones que no se expresan en forma lingüística.

Como fenómeno relacional, se conforma un sistema circular de acciones y reacciones, estímulos y respuestas, que tiene su propia dinámica y sus propias regulaciones.

En cada situación comunicacional se incluyen la personalidad de los participantes en tanto son portadores de una historia individual, motivaciones, marcos de referencia, status social y formación profesional.

El proceso de comunicación de toda situación de formación va más allá del intercambio informativo, es un fenómeno sujeto a múltiples determinaciones y mediaciones (Charles Creel, 1988). Está conformado por elementos sociales, individuales, de carácter material y simbólico. En este proceso complejo se crean, recrean y negocian un conjunto de significaciones, basadas en reglas previamente establecidas en un determinado contexto.

¹⁹ Al hablar de código me refiero al conjunto de reglas que asocian elementos de un sistema sintáctico. En este sentido Basil Bernstein analiza los códigos implícitos que se establecen en el aula. Afirma que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de comunicación distintivas que transmiten códigos dominantes y dominados

Sostiene que en los estudiantes coexisten códigos diversos -restringidos o elaborados - que están determinados por el origen social y familiar. El restringido se encuentra en alumnos de estrato socioeconómico bajo y se rige por principios y significados que dependen del contexto. El elaborado, que caracteriza a alumnos de mayor nivel socioeconómico supone el uso de principios y significados independientes del contexto.

Giménez (citado por Charles Creel, 1988:49) lo define como *“proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información) a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico – cultural del que son portadores en virtud de su situación o posición de clase”*. Desde esta perspectiva se infiere que en los procesos comunicativos intervienen significados diversos que implican paradigmas de interpretación y visiones del mundo específicas, no siempre coincidentes ya que dependen del grupo y clase social d los interlocutores. La hipótesis central de Charles Creel es que la relación de comunicación entre docentes y alumnos está sujeta a un complejo proceso de intermediación cuyo núcleo central es la matriz los interlocutores participantes del proceso. Por ende, este proceso comunicacional pone en escena al contexto institucional, la situación personal grupal y social de los que intervienen. Relaciona la matriz cultural, los lenguajes, el código y los saberes de docentes y profesores.

Esta autora desarrolla dos modelos comunicacionales. En este sentido la clase expositiva responde al modelo de comunicación unidireccional. El emisor (maestro) transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplir los objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional. Que el docente emita un mensaje a un grupo de estudiantes no significa que ese contenido sea recibido con el sentido con que se emitió ya que puede sufrir procesos de descomposición, alteración y negociación al entrar en juego las diversas matrices culturales confrontadas en la situación educativa.

Medina Rivilla (2001) menciona que para construir un discurso comunicativo en la Universidad se requiere ser consciente de la estructura del lenguaje empleado, del metalenguaje propio de cada disciplina y acompañar con un estilo no verbal coherente con las necesidades de los estudiantes.

La explicación verbal parte del supuesto que el interlocutor (alumno) comparte con el profesor ciertos conocimientos y desea acceder a algunos otros que el docente puede proporcionarle. La tarea comunicativa consiste en rastrear y delimitar esa base común y en función de ella expresar algo relevante para el interlocutor y que tenga coherencia. De otro modo el discurso sería una colección de ideas. Al mismo tiempo debería realizarse la evaluación y regulación de la marcha del proceso para verificar si se ha

creado un punto de partida común, si las nuevas ideas son percibidas como relevantes y si el receptor las incorpora de modo coherente. En este caso, lo nuevo se convierte en lo dado y el proceso prosigue. En este proceso intervienen docente y estudiantes. Cuando la situación comunicativa se aproxima al monólogo surgen dificultades ya que el destinatario debe constituirse él mismo como interlocutor del texto y determinar de manera autónoma qué es lo que ya sabe y qué es lo que puede llegar a saber.

El reto comunicativo para el profesor universitario consiste en que debe elaborar una explicación para un interlocutor que va creando y recreando durante su mismo desarrollo y que le proporciona escasas claves acerca de cómo marcha el proceso. Esto supone que el profesor debe representarse a los alumnos e ir modificando esta representación constantemente.

Por otro lado, partir de lo que el alumno sabe no significa necesariamente partir de lo que el docente cree que el alumno sabe.

Otra dificultad de carácter retórico alude a cómo organizar las ideas en el momento; el alumno, debe ir comprendiendo lo que se les dice al mismo tiempo que sigue escuchando las nuevas y más complejas ideas, es decir debe conectar cada nueva pieza de información con las que ya han sido expuestas. Esto implica diferenciar temáticamente esa nueva pieza de información de las anteriores, relacionarlas entre ellas, juzgar su relevancia en función de los objetivos propuestos mientras sigue escuchando. En estas circunstancias comprender en el momento es realmente difícil. Por ende la participación - tanto para el alumno como para el profesor- en una explicación monologal supone un ejercicio de autorregulación.

El profesor por su parte, no sólo debe organizar su pensamiento sino adaptar esa formulación a la representación que va realizando de los alumnos, lo que supone el estar atento a las dificultades que inevitablemente se producirán al mismo tiempo que realiza el resto de los procesos.

3.4. La exposición dialogada y la interrogación didáctica

Buscar la participación del alumno en el proceso educativo responde a un modelo pedagógico que enfatiza el proceso de interacción entre dos personas. Corresponde al segundo modelo planteado por Charles Creel, es decir, un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde tanto el emisor como el receptor desempeñan ambos roles. Responde al modelo desarrollado por Freire que se desarrollará más adelante. Charles

Creel señala que la participación no es sólo el intercambio de información o la intervención. Significa verdadero diálogo en términos freireanos. Sostiene que el mero flujo informativo no garantiza la construcción de saberes. Desde el punto de vista comunicacional, el diálogo supone que docente y alumnos tengan la posibilidad de constituirse en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores esenciales del proceso formativo.

Osima Lopes (1995) presenta a la exposición dialógica como alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar. Esto significa cuestionar fenómenos, hechos, ideas a partir de alternativas que lleven a la comprensión del problema en sí e identificar las posibles soluciones en un trabajo conjunto de docentes y alumnos. Implica recurrir a la pregunta que supone eliminar la pasividad del estudiante y favorece la co- construcción del conocimiento estimulando una actitud científica en los alumnos.

Turk Faria, E (2006) agrega la dimensión ética en tanto considera que en la exposición dialogada, en el intercambio convergen posturas valorativas divergentes. El único requisito es argumentar correctamente. De esta manera se promueve la libertad intelectual en tanto cada sujeto es reconocido como un sujeto de argumentación. Cada uno tiene libertad para construir argumentos, elaborar sus respuestas y reconfigurarlas. El rol del profesor se convierte en alguien que crea puentes, que facilita el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y genera un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado.

Resulta de interés considerar a la interrogación didáctica como base de la estrategia de enseñanza exposición dialogada.

El Diccionario de la Real Academia Española define el término interrogar como *“preguntar, inquirir; hacer una serie de preguntas para aclarar un hecho o sus circunstancias”*. De igual manera, el término preguntar se define como *“demandar e interrogar o hacer preguntas a uno para que diga y responda lo que sabe”*. Interrogar y preguntar son dos términos de significado semejante, pero además suponen

una demanda, es decir, el pedido de respuesta al otro. Interrogar implica que se espera una respuesta adecuada y pertinente a la pregunta realizada.

El uso de la interrogación didáctica como estrategia de enseñanza se remonta a Platón y Sócrates. Fueron los primeros educadores que utilizaron formas dialogadas e interrogativas como oposición a los métodos expositivos.

En la tradición pedagógica, el diálogo tuvo su arquetipo en la mayéutica socrática. Los ciudadanos griegos (hombres libres e iguales) se reunían en la plaza para discutir asuntos públicos y convencer a los otros de la justeza de su opinión. Para ello estudiaron tanto las reglas del razonamiento válido cuanto de la retórica para hacer convincente una argumentación. Ante la pluralidad de discursos, Sócrates decide partir de una ignorancia inicial e invita a sus interlocutores a indagar acerca de la definición de aquello sobre lo que se discute y, mediante una serie de preguntas adecuadas, los interlocutores llegan a una conclusión.

En la mayéutica socrática el interrogatorio sustituye al discurso del maestro favoreciendo la reflexión del alumno en la búsqueda personal de la verdad. La enseñanza socrática es una herramienta que promueve el pensamiento crítico. Se basa en dar a los estudiantes preguntas en lugar de respuestas. El modelo de interrogación es aplicado indagando el tema con preguntas en forma continua.

Sócrates dice que sus discípulos nada aprendieron de él, sino que son ellos quienes por sí mismos hallaron muchas cosas que ya poseían en su interior.

Investigaciones realizadas a partir de 1920 dan cuenta que el 80% de la interacción verbal en el aula se centra en la interrogación en sus diferentes variantes (elaboración de preguntas, de respuestas o las reacciones que éstas suscitan). Su uso ha permanecido inalterable en las aulas universitarias. Diversos autores (Fisher, 1984, Watson, 1986, Young, 1990) han señalado que esta estrategia se utiliza para comprobar el aprendizaje de los alumnos, que el docente realiza las preguntas en demasía (Flanders, 1970, Gall, 1985, Swift y Goodding, 1988) y que se deja muy poco margen de tiempo para la respuesta del alumno.

Cuando el docente utiliza esta estrategia supone una relación interpersonal, un proceso compartido que en general se emplea para la adquisición, desarrollo y/o evaluación del

contenido. Sus ventajas radican en su economía y en que es posible de ser aplicada en cualquier contexto áulico. Permite reconocer la significatividad de un aprendizaje, estimular al estudiante, conducir el proceso de aprendizaje. Estas ventajas se cumplen en la medida que la pregunta sea estimulante y se escuche la respuesta.

Siguiendo una línea histórica, también Alves de Mathos (1960) plantea que la interrogación puede servir para diversos fines. Las clasifica como sigue:

- Interrogatorio preliminar o de fundamentación: su intención es que el estudiante logre recordar conocimientos previos que son necesarios para la comprensión del nuevo contenido. Son preguntas selectivas realizadas con un objetivo diagnóstico.
- Interrogatorio motivador: intenta motivar al alumno rescatando experiencias personales.
- Interrogatorio reflexivo: promueve los procesos reflexivos. Requiere tiempo para la respuesta
- Interrogatorio para el diagnóstico de las dificultades de los estudiantes: permite detectar deficiencias en la comprensión.
- Interrogatorio para mantener la atención: previenen fugas de la atención
- Interrogatorio recapitulativo: realizado al principio de la clase y al final permite que el alumno revise los contenidos fundamentales trabajados y realice una síntesis de los mismos.
- Interrogatorio verificador: se utiliza para verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

Una de las ideas centrales de Paulo Freire es la del diálogo como fundante del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. En "Pedagogía del oprimido", Paulo Freire (1970: 105) afirma que *"El diálogo es aquel encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose de este manera en la relación Yo-Tú (...). Es diciéndose la palabra con la que 'pronuncian' el mundo que los hombres lo transforman; el diálogo se impone como el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres"*.

El diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento. Es una actitud y una praxis. En esta construcción dialógica la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva.

Freire señala que es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la respuesta. *“Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta (...) son antes respuestas que preguntas”*. (Freire, P. 1986:60- 61). El alumno tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Es una educación de respuestas, una pedagogía de la respuesta. Propone una pedagogía de la pregunta en donde lo prioritario es enseñar a preguntar, ya que por ahí comienza el conocimiento.

Desde una perspectiva más actual, Morata Sebastián, R y Rodríguez Sánchez, M. (1997:156) definen la interrogación didáctica como *“la solicitud verbal o gestual que exige una respuesta también verbal o factual, y que se realiza en contextos educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”*

Los autores diferencian entre preguntas directas e indirectas; explícitas e implícitas; abiertas y cerradas. Pueden ser de modalidad puramente interrogativa, ya sean totales, que exigen una respuesta dicotómica de tipo sí o no a la totalidad; o inquisitivas o parciales, que suponen una respuesta restringida a una parcela concreta del asunto tratado.

Plantan la existencia de preguntas de interrogación indirecta, en las que la intención inquisitiva queda de alguna forma disimulada pero requieren igualmente de una respuesta concreta. Son aquellas en las que se espera una respuesta aunque aparentemente expresen lo contrario.

También se incluyen en la clasificación las actividades didácticas equivalentes a preguntas y que provocan en el sujeto una reacción equivalente a una respuesta. Por ejemplo: frases incompletas, la solicitud de elección entre posibles alternativas, o la resolución de problemas matemáticos.

Morata Sebastián, R y Rodríguez Sánchez, M (1997) plantean que la construcción del saber puede ser concebido como una asociación entre buenas preguntas y buenas respuestas. Es así que el profesor plantea una cuestión que el alumno debe resolver; si éste responde acertadamente muestra que sabe, si no, deberá adquirir nueva información o de sustituir la existente por otra correcta. El profesor posee el

conocimiento cierto y conoce la respuesta adecuada desde el principio. En esto reside su autoridad intelectual: el profesor define lo que constituye el conocimiento; el alumno tiene asignado un papel pasivo y receptivo del saber establecido. Sin embargo, cuantas más preguntas hace el profesor, menos hacen los alumnos, lo que contrasta con la idea de que las preguntas del profesor son modelo y estímulo para las preguntas de los alumnos.

Desde esta concepción la interrogación tiene una única finalidad: la comprobación del saber adquirido por el estudiante con fines evaluativos. Sin embargo, la interrogación debe desempeñar otra función. El modo de preguntar determina los grados de libertad del estudiante para efectuar operaciones lógicas. De este modo el tipo de operación mental que puede promoverse a través de la interrogación didáctica va desde el simple recuerdo hasta procesos más complejos como la comparación, la contrastación, la clasificación, la explicación de fenómenos, la reflexión.

El uso de la interrogación didáctica responde a diferentes objetivos. En tal sentido, Rajadell y Serrat (2002) realizan la siguiente categorización de las preguntas:

- **Conocimiento:** estas preguntas intentan verificar si el alumno posee diversos contenidos. Apelan a la memoria y evalúan comprensión de manera muy superficial.
- **Comprensión:** aquí el alumno debe demostrar que además de recordar una información puede organizarla y relacionarla con otras.
- **Aplicación:** además de poseer información y reinterpretarla de manera personal el alumno debe poder aplicarla en una situación concreta. Generalmente se les pide que apliquen una regla o proceso aun problema determinando una única respuesta posible.
- **Análisis:** estas son preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles. Permiten que el estudiante pueda identificar los motivos que provoca un hecho específico, considerar y analizar la información que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, inferencia o generalización encontrando pruebas que la apoyen o refuten.

- **Síntesis:** favorecen el pensamiento creativo tendiendo a la producción de mensajes originales, predicciones, solucionar problemas con variadas respuestas (es decir, utilizar el pensamiento divergente)²⁰
- **Evaluación:** en este caso son preguntas que demandan al estudiante opinión, juicio crítico, etc.
- **Estimulación:** son preguntas que intentan mantener el interés del alumno en la tarea
- **Organización y control del aula:** son preguntas que tienen una intencionalidad organizativa de la tarea

Las mismas autoras desarrollan una tipología agrupando las preguntas formuladas en el contexto del aula en tres categorías:

- **Preguntas convergentes:** son aquellas enfocadas hacia los niveles más bajos de pensamiento (conocimiento – comprensión) cuyas respuestas suponen básicamente la memorización de contenidos. Son de respuesta corta y centradas en un objetivo específico y aluden a una única respuesta. Son correctas o incorrectas. No estimulan pensamiento creativo ni discusiones grupales. Son de tipo inductivo.
- **Preguntas divergentes:** son más amplias y suponen respuestas variadas. Favorecen las discusiones grupales. No hay una única respuesta posible.
- **Preguntas evaluativas:** son de tipo divergente y se les agrega un componente adicional: la evaluación. Suponen la elaboración de juicios de valor y se apoyan en criterios de juicio ya establecidos.

El uso de la interrogación didáctica requiere tener en cuenta algunas consideraciones:

En primer lugar la **organización de una pregunta**. Esto requiere por un lado planificarla y por otro aplicarla de la manera más óptima.

En la fase de planificación se deben establecer los objetivos. Esto implica tener en cuenta la tipología de respuesta pretendida (un simple sí o no, una descripción, una síntesis de una lectura, etc.). La fase de realización se desarrolla normalmente a través

²⁰ El pensamiento divergente es la capacidad de percibir lagunas, de usar caminos diferentes para la solución de problemas, implementar recursos propios. Frabboni (1984), citado por Zabalza en "Diseño y desarrollo curricular"

de tres pasos: efectuar la pregunta, realizar una pausa de espera, y solicitar al alumno la respuesta.

En segundo término hay que respetar el **tiempo de espera de la respuesta**. La pausa de espera es importante por que permite elaborar la respuesta por parte de los estudiantes y observar al docente las actitudes de los mismos. La investigación indica que el tiempo medio de espera ronda entre 1 y 2 segundos y que si este lapso se extiende a 3 a 5 segundos el clima de la clase se vuelve más relajado permitiendo mejor calidad no sólo de las respuestas por parte de los estudiantes, sino también de la calidad profesional del enseñante (repite menos sus explicaciones, efectúa menos comentarios aleatorios).

Por otro lado, se favorece la **motivación del alumno por responder** en la medida que se genere un clima de confianza entre los alumnos que favorezca el reconocimiento del interés del docente por escuchar la respuesta dada. De este modo se motiva también la participación.

Hay que **variar la tipología de preguntas** de manera tal que todos los alumnos se sientan estimulados a responder, ya que es posible que algunos se sientan más estimulados a responder preguntas de tipo convergente y otros de tipo evaluativo.

Optimizar la respuesta parcialmente correcta implica pedir aclaración o ampliación cuando la respuesta presenta inadecuaciones. Supone reconducir la pregunta de manera de favorecer la reestructuración cognitiva del alumno.

Las autoras incluyen recomendaciones acerca de tipos de actitudes y/o preguntas que deberían evitarse. Por ejemplo la pregunta absurda, es decir las que carecen de sentido o no requieren respuesta. Otra actitud para tratar de evitar es seleccionar siempre a los mismos alumnos para que respondan. En general se trata de alumnos que responden correctamente.

En esta línea proponen no interrogar siempre a los alumnos que manifiestan alguna característica (los que no atienden, los que siempre responden de manera correcta, etc.).

Otra actitud censurable por parte del docente es no prestar atención a la respuesta del estudiante o no permitir que terminen las respuestas largas (no interrumpir al alumno).

En sus recomendaciones incluyen no repetir siempre la misma pregunta, no repetir toda la respuesta proporcionada por el alumno (si el estudiante sabe que el docente repetirá lo

dicho por un compañero no le prestará atención) o responder la pregunta antes que lo haga el alumno (esto se asocia con la incapacidad de respetar un tiempo de espera adecuado).

Concluyen que esta estrategia bien utilizada posibilita el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes.

Ya Alves de Mathos (1960) sugería que se utilicen para el logro de este propósito las preguntas reflexivas. Esto implica que el contenido de la respuesta no están preformuladas en el repertorio de informaciones que posee el estudiante, sino que deben recurrir a procesos reflexivos: observación, comparación, análisis, síntesis, inducción, deducción, valoración, ejemplificación, elaboración de hipótesis explicativas, asociación, elección de alternativas frente a diversas disyuntivas, etc.

Esto significa un proceso genuino de aprendizaje y una forma de articulación teoría práctica que en la enseñanza misma posibilita el tránsito a la formación en la profesión y la articulación teoría práctica como eje de la innovación.

Sin embargo, no siempre la interrogación es un camino hacia la comprensión ni hacia la construcción del conocimiento.

Existe una clara relación entre la concepción de enseñanza, las concepciones sobre qué es aprender, cuál es el conocimiento que consideramos válido y el tipo de preguntas que se realizan.

Mercer (1995) manifiesta que la mayor parte de las preguntas que se realizan en el aula son de control y que fuerzan y limitan la dirección de la discusión. Se solicitan respuestas cortas y factuales que inhiben la actividad intelectual de los alumnos. Las preguntas presentan una estructura ternaria (Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T., 1999) siguiendo la secuencia IRE (iniciación, respuesta, evaluación). De este modo se regulan los turnos en el uso de la palabra. Mercer plantea que para analizar los tipos de interrogantes y si estos contribuyen a la construcción del conocimiento por parte del alumno hay que contextualizar cada situación de enseñanza. En esta línea Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T., 1999 advierten sobre la rigidez de del marco discursivo, el funcionamiento ritualizado de los intercambios y el escaso control por parte del docente de la participación de los alumnos.

Por otro lado, si bien las preguntas "de razonamiento" avanzan sobre las de control o las de examen, su peligro potencial reside en que el alumno deba "adivinar" lo que piensa el docente. Estas preguntas que pretenden llevar a los alumnos por un camino que el docente ya tiene preestablecido pero no revela, pueden tener mucho de manipulación y refuerzan un distanciamiento por posición y autoridad que no benefician la continuidad del diálogo.

Se trata de hacer aflorar los conocimientos de los alumnos de manera que puedan extraer conclusiones.

En este tipo de preguntas se utilizan correcciones incorporadas: indicios, uso de tonos, etc. Pueden ser válidas, si no son el único tipo de pregunta que se hace.

Litwin (1997) plantea realizar "buenas preguntas". Ellas son: las "auténticas", las que apuntan hacia la reflexión, las que abren nuevas interrogantes; las que se refieren a la epistemología; las que permiten reconstruir conceptos; las que pretenden conectar con los conocimientos previos, las que generan contradicciones, las que dan pistas a los alumnos para profundizar, las que sirven para centrar la atención sobre un aspecto saliente del problema que se está tratando, las que promueven prácticas metacognitivas.

Finalmente, las preguntas "auténticas" son aquellas para las que el docente no tiene una respuesta preestablecida. Permiten un número indefinido de respuestas aceptables. Invitan a los alumnos a aportar algo nuevo a la discusión que pueda modificarla de alguna manera.

No aseguran aprendizajes pero los favorecen.

Obviamente entre las estrategias para generar en los alumnos buenas intervenciones se recomienda disminuir la cantidad de preguntas de "examen", las de "control", o las que nos sirven sólo para seguir el discurso y la lógica del docente.

Edwards y Mercer (1994) señalan que hay una paradoja en el uso de la pregunta en el contexto del aula y su uso en la vida cotidiana: en el aula el docente hace la pregunta y él mismo sabe la respuesta. Por ende, toda pregunta tiene una función evaluativa no siempre explícita.

Según estos autores, al recibir una respuesta incorrecta a sus interrogantes los profesores repreguntan, hacen silencio o si consideran improcedente la pregunta del estudiante,

hacen caso omiso de ella. De este modo controlan el discurso, definen de qué hay que hablar y al mismo tiempo funcionan como árbitro de validez del conocimiento.

3.5. La relación teoría - práctica

La concepción que se sustenta respecto a la relación teoría práctica permite reconocer la postura frente al conocimiento. Existen dos miradas bien diferenciadas: una dicotómica que establece una compartimentalización de esta relación en cuanto a su incidencia en la construcción del objeto de estudio y en el acceso al conocimiento y una dialéctica que considera a ambos polos como partes inseparables de la misma unidad (Lucarelli, 2004).

La primera visión de esta relación se sustenta en la concepción aristotélica que divide a las disciplinas en teóricas (cuyo fin es conocer), prácticas (que reorientan hacia la acción y la toma de decisiones), y productivas (preocupadas por el hacer). Esta concepción determina posturas independientes para la teoría y para la práctica y valoraciones diferenciadas para cada una de ellas. En la formación de profesionales esto se traduce en priorizar la teoría y reducir la práctica al nivel de la aplicación de lo ya tratado a nivel teórico. Una vez finalizada la competencia teórica comienza la práctica.

La concepción dialéctica, en cambio entiende que la teoría y la práctica difieren entre sí, pero se complementan e interactúan como dos momentos en la construcción del conocimiento. Aquí puede ubicarse a la praxis considerada como apropiación del mundo y no como su contemplación. Caracteriza el contacto primero del hombre con la realidad, al desarrollar una actividad práctica para el logro de determinados objetivos dentro de un sistema de relaciones sociales. La praxis permite superar los momentos antinómicos de la teoría y de la práctica en la transformación del objeto de estudio. Esto supone la utilización de la teoría para la transformación del mundo, no la deducción del conocimiento teórico a partir de la práctica.

Heller, (1987) diferencia praxis inventiva de la meramente repetitiva; ésta implica la repetición de esquemas prácticos desarrollados con anterioridad. En cambio, la praxis inventiva supone la producción de algo nuevo, por medio de la resolución de un

problema que puede ser de tipo práctico o teórico. El pensamiento opera en la esfera de ésta última.

Lucarelli retoma los conceptos de Carr (1996) quien advierte sobre tres confusiones habituales en los ámbitos pedagógicos respecto a la naturaleza de la relación entre la teoría y la práctica: entender a ambas esferas como opuestas, o como unilateralmente dependientes una de otra o todo lo contrario. Es habitual encontrar posturas que declaran la primacía de la teoría sobre la práctica y las que homologan a ésta última con el nivel de lo técnico.

Esto da cuenta de empobrecimiento a la hora de acceder al conocimiento y de segmentación en los modos de operar en la formación. Una visión superadora de esta dicotomía permite situar a cada elemento de la esfera en su real dimensión y reconocer su importancia en la posibilidad de influencia mutua.

3.6. Otros conceptos: andamiaje, modelado y ensayo y error

Otro concepto relevante para comprender la empiria es el de **andamiaje** introducido por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976). Parten de la idea de que la intervención educativa es un tipo de ayuda especializada. Retoman la noción de zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1964, 1978) que alude al vínculo entre lo social y lo individual. La zona de desarrollo próximo se refiere a las capacidades del estudiante que aún no se han desarrollado, pero que están en proceso. Esto significa que lo que el alumno puede hacer hoy con ayuda de un experto mañana podrá hacerlo por sí mismo.

El aprendizaje es un proceso de construcción de significados compartidos producido en la interacción (ya que el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas) y en el marco de la zona de desarrollo próximo.

Bruner y colaboradores (1976) señalan la necesidad de de las ayudas, de los “andamios”, que los docentes brindan a los estudiantes y la importancia de su carácter transitorio, ya que éstos se retiran de forma progresiva a medida que el alumno va asumiendo mayores cuotas de autonomía y de control en el aprendizaje.

Baquero (1999: 147) afirma que se entiende por andamiaje *“una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en la tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para poder resolverse.*

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.”

El andamiaje como tal tiene un sentido de provisionalidad y presenta dos características: debe ser ajustable (de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto) y temporal (ya que debe ir desapareciendo).

Crear ambientes educativos basados en el andamiaje implica entonces integrar desde el principio al alumno en la realización de la tarea; proporcionar un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentra y a los progresos que realiza, ofrecer ayuda temporal, que se retire progresivamente a medida que el alumno vaya asumiendo la responsabilidad.

Respecto al **modelado**, su enseñanza se corresponde con el aprendizaje por observación y supone ver a los alumnos como aprendices imitativos.

Se basa en la adquisición del *“saber cómo”*. Cuando un docente muestra o modela una acción exitosa o habilidosa a un alumno, ese modelo se basa, como dice Bruner (1997), en la creencia del adulto que:

- (a) el alumno no sabe cómo hacer *x* y
- (b) el alumno puede aprender a hacer *x* a través del *modelado*. El acto de modelar también supone que
- (c) el alumno quiere hacer *x* y
- (d) que probablemente, de hecho, el alumno está intentando hacer *x*.

Bajo esta concepción, el alumno debe reconocer los objetivos perseguidos por el docente, cuáles son los medios utilizados para perseguir esos objetivos y finalmente que la acción modelada lo conducirá exitosamente al objetivo.

Ese modelado es la base del aprendizaje práctico, y guía al novato hasta los estilos habilidosos del experto. El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. El presupuesto subyacente es que se puede enseñar a los menos habilidosos a base de mostrarles, y que tienen la capacidad de aprender a través de la imitación.

Sin embargo se sabe que mostrar “cómo se hace” y ofrecer prácticas haciéndolo no es suficiente. Los estudios sobre el conocimiento experto muestran que aprender cómo ejecutar tareas con habilidad no lleva al mismo nivel de habilidad flexible que cuando se aprende mediante una combinación de prácticas y explicación conceptual. (Bruner, 1997)

Según Puchol Esparza (2001), históricamente, el estudio de la imitación aparece reflejado para la Psicología en un trabajo de Miller y Dollard en 1941. Estos autores realizan una revisión de las teorías existentes y formulan un concepto de imitación de orientación conductista. Veinte años más tarde Bandura y Walters (1963) desarrollan la temática del aprendizaje social y el aprendizaje por observación y sus efectos en la conducta social. Discriminan el modelado de la imitación. Este concepto da cuenta de una variedad de procesos relacionados con el aprendizaje por observación.

Cormier y Cormier (1994) definen el modelado como un proceso de aprendizaje basado en la observación donde la conducta de un individuo, que opera como modelo, se presenta como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo que observa la ejecución del modelo.

Las conceptualizaciones de Bandura (1987) se insertan en la teoría social del aprendizaje y el encuadre cognoscitivo social. Sostiene que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental y que entre la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. Bandura analiza la conducta dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones.

Realiza la distinción entre el aprendizaje y la ejecución de las conductas aprendidas.

En este enfoque resultan importantes los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios. El aprendizaje por observación de la experiencia directa se hace en forma vicaria, es decir observando las conductas de otras personas y sus consecuencias, en vez de proceder por el método del ensayo-error. Asimismo, por medio de los procesos de mediación simbólica se procesan las experiencias y se preservan en forma de representaciones - por medio de símbolos verbales o icónicos - que sirven como guía de la conducta futuras las personas La función de autorregulación permite que los sujetos puedan ejercer un control sobre su propia conducta basándose en apoyos externos, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones.

Bandura y Jeffery (1973) distinguen cuatro procesos básicos implicados en cualquier proceso de modelado:

- La atención: La actividad del observador consiste en concentrarse en lo que se modela. acentuando características sobresalientes de la tarea, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados, competentes
- La retención. La retención aumenta al repasar la información, codificándola en forma visual o simbólica
- La reproducción: La capacidad del observador para reproducir, ensayar o practicar la conducta cuyo modelo se ha observado. Las conductas se comparan con la representación conceptual (mental) personal. La retroalimentación ayuda a corregir discrepancias.
- La motivación: Es la predisposición favorable del observador para asumir como propios los objetivos propuestos a través del uso de las técnicas de modelado.

Otro concepto central es el de **ensayo y error**, encuadrado en el **conductismo**.

El conductismo se presenta como un paradigma psicológico desarrollado fundamentalmente en Estados Unidos a partir de la obra de J. B. Watson y, continuado por E. L. Thorndike. La tesis esencial de esta corriente es que el objeto de la psicología no debe ser la mente sino la conducta (*behavior*), considera que los estados mentales no pueden ser objeto de investigación científica, y son irrelevantes para dar cuenta de la conducta.

Thorndike (1903) experimentó el método de ensayo y error con animales que estaban encerrados en una caja-rompecabezas. En un principio, el animal realizó movimientos hasta que accidentalmente, tocando una palanca logró abrir la caja. A medida que se repetía la experiencia el animal lograba disminuir el número de movimientos y el tiempo necesario para abrirla; hasta que al ser puesto en la caja puede hacer girar el pestillo sin realizar movimientos inútiles. En este momento se dice que ha aprendido a salir de la caja. Esta concepción basa el aprendizaje en la realización de ensayos y errores. Una vez lograda la respuesta correcta por azar, se retiene y se produce la fijación de los movimientos eficaces.

El hombre también aprende por "*ensayo y error*", pero se diferencia del animal en que éste no comprende la situación y sólo aprende por asociación mecánica, mientras que el sujeto humano reflexiona y comprende, facilitando de este modo, el aprendizaje.

Thorndike desarrolló la *Ley del aprendizaje causal* que sostiene que el cualquier organismo intenta repetir acciones que tienen una relación causal aparente con el desarrollo que se busca.

El elemento fundamental de este modelo, es que la idea de éxito se asocia al resultado esperado, y que a su vez éste repercute sobre la acción producirá el resultado. Estableció conexiones entre el aprendizaje, la motivación y las expectativas. De esta manera, el estudiante aprende si se encuentra motivado, es decir si cree que puede tener éxito, que aprenderá aquello que se le va a enseñar.

El principio de "*ensayo y error*" ha sido un aporte importante para el aprendizaje humano. Cuando los individuos se encuentran en una situación confusa o nueva, cuando las pautas de acción no se encuentran claramente prefijadas, se van realizando una serie de pruebas (de ensayos) que, a veces y por casualidad, conducen al resultado esperado. La pauta que el individuo descubre por este procedimiento se interioriza, es decir, se aprende.

Thorndike desarrolla otras dos leyes la *Ley de la Frecuencia* y la *Ley del Efecto*. La primera hace referencia a la importancia de la repetición como forma de establecer la conexión entre un estímulo y una reacción. La segunda, afirma que una acción que conduce a un resultado deseable tenderá a repetirse en circunstancias semejantes. Esto implica que una conexión se refuerza cuando la reacción lleva a un resultado positivo.

3.6. La clínica como espacio formativo

La clínica es un espacio curricular con características peculiares en donde se llevan a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este espacio se caracteriza por 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. Esta escasez de tiempo se asocia 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).

Marcela Andreozzi (2000) describe 2 modalidades de experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario:

En primer término, experiencias de formación para la práctica profesional. Estas no implican régimen de alternancia entre el ámbito de formación académica y el mundo laboral pero cumplen el propósito de desarrollar aprendizajes que están en la base de los futuros desempeños.

Tienden a desarrollar competencias técnico profesionales básicas del desempeño es decir, el aprendizaje de habilidades y destrezas.

En segundo lugar, las experiencias de formación en la práctica profesional, que proponen la alternancia entre el ámbito de la formación académica y el mundo del trabajo. Se plantean el desarrollo de tareas profesionales en situaciones cercanas al ejercicio profesional que suponen un contacto directo con diversos aspectos del campo profesional, tales como las demandas de distintos roles profesionales, las condiciones de trabajo, las modalidades de relación con el 'cliente', etc.

El espacio formativo de la clínica se inserta en este segundo modelo y conforman un escenario en donde se produce tempranamente la práctica profesional. D. Schön (1992) afirma que el ámbito en el cual los profesionales realizan su práctica presenta las mismas características que las antes descritas: es incierto o conflictivo, imprevisto,

provoca incertidumbre, es singular y puede traer conflictos de valores, lo denomina “zonas indeterminadas de la práctica” y se vincula con la toma de decisiones.

La clínica como ámbito formativo se complejiza aún más al incluir al paciente.

A la situación didáctica (*interacción didáctica*, según Brousseau, 1982, *sistema didáctico* según Chevallard, 1997) caracterizada por *entre sujeto que aprende-sujeto que enseña-contenido* se agrega la presencia de un tercer sujeto, el *paciente*, (que en caso de esta Cátedra es un niño o adolescente). Si bien el paciente adquiere las peculiaridades de contenido en determinados momentos, su presencia adquiere relevancia en la medida que obliga a la incorporación de aprendizajes peculiarmente complejos, como son las habilidades comunicacionales y los comportamientos con fuerte carga emocional (como los que implica el tratamiento con niños).

Cuando los alumnos se enfrentan a un paciente en la clínica, se hacen cargo de él de modo cuasi profesional. Realizan procedimientos en función de los aprendizajes ya adquiridos, consultan con sus pares, desarrollan muchas de las habilidades y destrezas propias del mundo profesional de la odontología, pero se encuentran aún en un espacio de formación tutelados y supervisados por un docente. En este sentido, el espacio curricular de la clínica intermedio, entre la lógica de la órbita profesional extramuros y la lógica de la enseñanza universitaria. Es un espacio en el cual si bien los estudiantes sienten miedos y tensiones propios del accionar profesional, están acompañados por un docente que debe garantizar que el alumno avance en grados progresivos de autonomía en sus acciones.

Para el estudiante, el paciente se convierte en una oportunidad para aprender, debe llevar a la práctica una serie de maniobras y procedimientos sin ponerlo en riesgo.

En este punto se hace presente un nuevo elemento que incorpora mayor complejidad a la dinámica formativa de este espacio curricular: la tensión entre la lógica de la enseñanza y la lógica de la formación. Es el docente es quien debe asegurar la calidad de la atención odontológica ya que es su responsabilidad.

Se plantea entonces un docente que debe cumplir con variadas funciones: la de la enseñanza propiamente dicha, en donde debe orientar y supervisar el desempeño del estudiante y la asistencial frente al paciente, siendo garante de su buen tratamiento. Se encuentra entonces transitando en un delicado equilibrio entre las necesidades de los

alumnos y el compromiso de prevenir cualquier daño al paciente y asegurar la mejor calidad en la atención clínica.

Irby (1992:5) señala que *“Las variables contextuales de las clínicas de atención ambulatoria crean restricciones a la enseñanza debido al tiempo limitado y a las demandas conflictivas que reciben los profesores.”*

Un punto crucial en donde se manifiesta la tensión entre ambas lógicas tiene que ver con el *tiempo*.

Hay un tiempo para aprender²¹, que es personal, que requiere de un tiempo propio del estudiante para relacionarse con el paciente, motivarlo, arribar un diagnóstico y diseñar un plan de tratamiento. Es un tiempo interno (analógico), que supone el propio ritmo de aprendizaje, que a su vez se va modificando en el transcurso de la cursada en la medida que va adquiriendo autonomía en el manejo de la clínica. Este tiempo personal del estudiante no necesariamente corre de manera paralela a los tiempos de la atención; el niño por su peculiaridad, requiere de tiempos cortos de atención. El tiempo de la atención es un tiempo externo (digital), y por ende, un tiempo más rápido que el del aprendizaje. Es un tiempo cronológico, supone un orden y secuencia en los procedimientos odontológicos y corre a veces en paralelo y a veces se tensiona con las necesidades del niño como sujeto de atención.

El tiempo externo impone duraciones, lapsos, límites; el tiempo interno debe encuadrarse en los ritmos que impone el tiempo externo.

Como síntesis puede decirse que el espacio curricular de la clínica odontológica es un espacio de enseñanza intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional donde un estudiante recibe a un paciente, realiza su atención odontológica, toma decisiones clínicas siempre bajo la tutela de y supervisión del docente.

²¹ Fuente: Informe UBACyT Proyecto “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” (UBACYT F051) 2004-2007. Directora: Dra. E. Lucarelli. Bs.As. UBA. FFyL. IICE.

Schon (1992) plantea que una práctica profesional es la competencia²² de una comunidad de prácticos que comparten convenciones de acción que incluyen lenguajes, medios e instrumentos que les son propios y un cúmulo de conocimientos y direcciones para la acción. Comparten un tronco común de conocimiento profesional más o menos organizado sistemáticamente y un sistema apreciativo conformado por valores, preferencias y normas que sirven para la interpretación de las situaciones prácticas; la formulación de objetivos y directivas para la acción, al tiempo que determina lo que constituye una práctica profesional aceptable.

Plantea que existe una epistemología de la práctica de los profesionales basada en la racionalidad técnica, que apunta a formar un práctico competente que pueda resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Desde este punto de vista la competencia profesional es la aplicación de teorías y técnicas que derivan de la investigación científica para la solución de problemas instrumentales de la práctica. Esto resulta sencillo en situaciones familiares, pero no sirve en aquellas en que el problema no resulta inicialmente claro y no hay relación directa entre éste y las teorías disponibles. Las prácticas profesionales siempre incluyen zonas indeterminadas que se caracterizan por la incertidumbre y el conflicto de valores.

En esta situación aparece el "arte profesional", en donde los profesionales siguen reglas que aún no se han explicitado. Desde esta perspectiva el "arte profesional" se entiende en términos de reflexión en la acción y es central en la competencia profesional exitosa. De este modo, el profesional se comporta reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías o modos de configurar el problema. Subyace una posición constructivista de la realidad, en el sentido que construye las situaciones de su práctica.

Introduce el concepto de *practicum reflexivo* como espacio de formación. Cuando se aprende una práctica el aprendiz de algún modo se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos. El *practicum reflexivo* es un dispositivo intencional para el aprendizaje de una práctica. Supone un contexto aproximado al mundo de la práctica, donde se aprende haciendo. Es un espacio intermedio entre el mundo de la práctica y el

²² El término competencia alude a varias significaciones. Sin embargo, creo que la definición planteada por Gonzzi, A. y Athanasou, J. (1996) resulta de interés "...la competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones".

mundo cotidiano.

Al entrar a un *practicum reflexivo* el alumno debe aprender a evaluar la práctica competente, construir una imagen de ella y valorar su propia posición ante ella. Es decir, debe aprender “la práctica del practicum”, sus métodos, proyectos, y posibilidades. Se plantean dos dispositivos como sostén: el docente en su rol de tutor (como guía, que ayuda a hacer y reflexionar) y el grupo de pares que colabora en esa reflexión en una suerte de aprendizaje experiencial.

Es un ámbito para la formación profesional, entendiéndola como “pensar como un Profesional” en la medida que se promueve el aprendizaje de no sólo hechos y operaciones sino también las formas de indagación y de razonamiento en situaciones problemáticas.

Es el espacio apropiado para reflexionar en la acción y sobre la acción. El mismo autor diferencia entre conocimiento en acción - que es revelado a través de la ejecución espontánea y que resulta imposible de explicitar verbalmente - de la reflexión en la acción - que permite realizar modificaciones en el accionar que se está llevando a cabo a partir de la reflexión acerca de lo que se está realizando. Esta reflexión, si bien inconsciente, no es necesaria que se traduzca en palabras. La reflexión en la acción cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción. La consecuencia de la reflexión en la acción es su inmediata relevancia para la acción.

3.6. Otros conceptos de interés: cultura institucional, modelo, modelo profesional y estilo de intervención docente

En primer término voy a referirme al concepto de **cultura institucional**

López Yañez, J. y Sánchez Moreno, M.(1997:148) afirman que se entiende “*la cultura como el conjunto de símbolos y significados que son compartidos por los miembros de una organización y, consecuentemente orientan sus acciones*”.

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 los que cuenta; cada establecimiento hace una versión singular de las instituciones generales. La interacción entre los distintos componentes a lo largo del tiempo da lugar a la **cultura institucional** que según Fernández (2002:5) 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 acciones que hacen a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver 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 afectivos y el gobierno institucional; un modo de regular las relaciones de los individuos con el establecimiento en cuanto a los problemas de inversión y retribución, una determinada calidad en los resultados y un conjunto de concepciones que legitiman todo lo anterior. Concepciones implícitas y explícitas acerca de los roles, las relaciones, la importancia y tratamiento deseable de contenidos y recursos, las expectativas de rendimiento, etc.”*

A continuación se abordará el concepto de **modelo**.

La palabra modelo puede ser empleada en más de un sentido: como pauta o patrón de comportamiento a seguir, como estructura que da sentido a una serie de fenómenos y acciones, como arquetipo, etc.

Al hablar de modelos pedagógicos, se hará referencia a dos tipos de configuraciones:

En un *primer sentido*, los modelos pedagógicos constituyen conjuntos de representaciones acerca del fenómeno educativo que resulta de la actividad teórica y científica. Son esquemas interpretativos de la realidad que tienen los siguientes rasgos: el modelo supone un alejamiento o distanciamiento de la realidad. Es una representación simbólica, indirecta que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y dejando lo que considera que no lo es. De ahí que un modelo se identifique con una especie de esquema interpretativo, que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer

sobre la realidad a la que hace referencia. El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de información que se busca en la realidad. Como tal esquema conceptual, no existe modelo que pueda agotar de forma absoluta y definitiva la interpretación de la realidad, debiéndose considerar todo modelo como provisional y aproximativo sin excluir a ningún otro. La realidad no es isomorfa o simétrica con los modelos que pretenden estudiarla. El modelo, como afirma Bunge (1985) capta sólo una parte de las particularidades del objeto representado.

Cada modelo realiza una comprensión diferente de la realidad.

Se debe señalar la relación existente entre modelo y teoría. Toda teoría está constituida por una serie de principios y postulados descriptivo – explicativos referidos a una realidad o fenómeno, con mayor o menor grado de estructuración.

El modelo es a su vez, una representación esquemática y estructurada de esa representación. Constituye un plano, un “mapping” de variables relevantes desde los supuestos que el modelo formaliza. Este conjunto de variables acerca del objeto de estudio permite ver las diferencias entre los distintos modelos y comprender a cada uno de ellos como toma de posición o formas de responder a los principales problemas de la realidad al que el modelo refiere.

En el *segundo* de los sentidos propuestos, me referiré a los modelos pedagógicos propios de las instituciones educativas y que constituyen un aspecto central en la cultura institucional. Las instituciones a lo largo de su historia, desarrollan una serie de concepciones y supuestos acerca de la tarea principal, en este caso, la formación de los sujetos y para ello se valen, se nutren de los modelos que la teoría pedagógica pone a disposición. Se trata de construcciones de naturaleza institucional y, en este sentido, no son “copias fieles” de los modelos teóricos ni responden necesariamente a un único modelo teórico.

Desde la perspectiva de L. Fernández (1988), un modelo es una construcción cultural derivada en parte de los modelos generales, pero expresa características elaboradas en la historia propia de del establecimiento. Incluye:

- Supuestos acerca del modo en que se dan los procesos de enseñanza y de

aprendizaje

- Definición del modo de ser y actuar en distintos roles en relación con los supuestos anteriores
- Definición del ámbito de operación
- Definición de un encuadre de la tarea en términos de poder – autonomía, en términos del tipo de comunicación
- Definición de una forma y tipo de control
- Definición del tipo de resultados valorados
- Definición del tipo de institución deseada

En este sentido Fernández (1985) aporta al desarrollar dos modelos de desempeño docente (que determinan las pautas de acción que le permiten al docente responder a la dinámica prevalente y cumplir con el rol desde un determinado enfoque), que dan cuenta de los supuestos o concepciones latentes acerca de los alumnos, el docente y la relación que se cristalizan en estos modelos.

Estos supuestos dan lugar a dos enfoques: el *“centrado en el docente”* en donde el docente brinda información, siendo su función principal el ser informante y examinador.

De este modo la relación docente –alumno, formador –formado se reduce a la recepción y emisión de información, considerada sagrada, en donde este último deposita en el primero la capacidad de reflexión y de autonomía y los convierte en pantallas proyectivas de sus propios prejuicios.

El peso de la biografía escolar basado en un modelo de dependencia respecto al docente genera sentimientos de resentimiento mutuo entre alumnos y docentes: el profesor es envidiado y temido por poseer todo lo valioso y el docente no puede gratificarse con alguien a quien se concibe como vacío.

Por otro lado, el enfoque *“centrado en el alumno”*, en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado. Formarse en estas circunstancias puede acarrear un conflicto entre el modelo adquirido y el que se intenta desarrollar. Asumir el cambio de posición en el proceso de formación supone hacerse cargo de las capacidades depositadas en el formador y abandonar el sometimiento. Esto puede provocar que se vivencie al docente – formador como alguien que no quiere enseñar, y convertirse en causa de la resistencia a situarse en un nuevo lugar que implicaría renunciar a aquellas parte de sí que no quiere formarse o deformarse.

Se tratarán seguidamente los conceptos de **modelo profesional** y **estilos de intervención**

En cuanto a los **estilos de intervención** docente, éstos son producto de las representaciones que se construyen acerca de los alumnos, de los tipos de prácticas que deben realizar los alumnos y de los componentes personales²³, como concreción de modelos de actuación profesional, en este caso docente.

Las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos y valoraciones y normativas.

Esta construcción del “nosotros” se produce en la medida que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia. (Abraham, A. 1994)

Se instituye una identidad determinando un deber ser profesional que comienza a gestarse en las situaciones de formación (que operan como un primer espacio de socialización profesional) permitiendo la configuración de un “**modelo profesional**”. La autora realiza la siguiente definición de modelo profesional “... *un 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...*” (Andreozzi, 1996:22)

Este concepto alude a dos cuestiones: por un lado un conjunto de patrones de comportamiento que son producto de un proceso de acumulación de determinados saberes que comprenden una cierta herencia (como capital cultural) y por el otro, la idea de estabilidad relativa en el tiempo que no implica la ausencia de tensiones entre movimientos instituidos e instituyentes en el campo profesional. El modelo profesional moldea la conducta otorgando cierto margen de previsibilidad a sus acciones y opera como impronta de la identidad profesional. Los modelos aluden a categorías más abstractas e ideales que se cristalizan a través de un estilo Este modelo profesional

²³ Dentro de los componentes personales es de vital importancia la biografía escolar. “La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno.” (Feldman, D. pág. 97)

obviamente se concreta en un espacio institucional que es la cátedra en cuestión quien le imprime su sesgo característico.

Estos rasgos no suponen identidad masiva entre el deber ser profesional y los rasgos que caracterizan el estilo personal de desempeño de cada profesional.

El estilo, entonces es definido como un conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto en situación de trabajo. Configuran una modalidad “característica” que se percibe de forma directa.

Estos rasgos estables refieren a aspectos tales como:

- Modos de producción
- Modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, problematizar, planificar, gestionar, evaluar. Maneras defensivas de reacción
- Formas de percibir y juzgar la realidad
- Modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales
- Modalidades de distribución del poder y las responsabilidades
- Modalidades de control y distribución del conocimiento

CAPITULO V

HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACION

En este apartado se dará cuenta por un lado, de los intereses que fueron motivando este proceso investigativo que culmina con la elaboración de esta Tesis.

Ellos tienen un arraigo en mi historia profesional y sin duda en diversas épocas se han manifestado con mayor intensidad que en otras.

En virtud de esto quisiera plantear en esta primera parte de este capítulo un recorrido por aquellas instancias que han operado como antecedente personal de este trabajo.

En segundo lugar, iré transitando los momentos más significativos que hacen específicamente a esta producción y analizando mi propia implicación en este proceso.

En una investigación cualitativa como la que aquí se encara el investigador se implica, y esta implicación (Barbier, 1977) cobra el sentido de dato científico. Al acercarse el investigador a cualquier hecho social, se implica ya que su subjetividad siempre está presente a lo largo de todo el proceso. En este estudio mi implicación está directamente relacionada con mi desempeño profesional actual – es decir – prioritariamente en su dimensión estructuro profesional y se hace imprescindible reconocerla y hacerla lo más accesible posible.²⁴

- **Antecedentes personales**

En este sentido, considero atinente organizar estos momentos transitados hasta llegar a esta instancia en dos: Antecedentes en investigación y Antecedentes en la práctica profesional en instancias de formación.

- **Antecedentes en investigación:**

Mi iniciación en la investigación se remonta al año 1987, en que me incorporo al equipo del Programa Universidad y masividad con sede en la Secretaría Académica de la UBA

²⁴ Barbier, R. conceptualiza la implicación en su dimensión psico afectiva, histórico social y estructuro profesional.

Una de las acciones llevadas a cabo por este Programa fue el desarrollo de un proyecto de investigación cuyo tema fue “Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en la enseñanza superior” dirigido por la Lic. Lidia Fernández, Lic. Rosalía Schneider y Lic. Héctor Fainstein. Este amplio grupo de investigación se conformó en tres equipos; cada uno de ellos desarrolló una línea propia dentro del proyecto. Mi participación se concentró en el equipo liderado por la Lic. Lidia Fernández. En este subproyecto se indagaron cátedras universitarias con el objeto de comprender el impacto generado por la masividad en su funcionamiento²⁵. Constituye mi primera aproximación a la comprensión de los fenómenos que suceden en el aula universitaria. Esta primera entrada signa mi trayectoria no sólo en la investigación sino también, en lo profesional.

En el año 1995 comienzo a formar parte del equipo de investigación del Programa “El aula universitaria” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dirigido por la Dra. Lucarelli que lleva adelante el Proyecto de investigación “La innovación en el aula universitaria en el eje teoría - práctica como dinamizador de la estructura didáctica”. Me inserto realizando observaciones y entrevistas a los diferentes actores institucionales en cátedras del CBC para el área del Diseño. Esto me permite acercarme a la enseñanza de una profesión muy alejada de mi realidad y comprender las particularidades de los procesos formativos de una disciplina muy vinculada al saber hacer.

Una vez finalizado esa investigación, trabajo en el Proyecto de investigación “Los espacios de formación en la práctica profesional y la articulación teoría práctica en cátedras innovadoras de la UBA: el proceso de construcción de didácticas específicas universitarias”. Esto me permite comenzar a comprender las dinámicas formativas en el área de las Ciencias Veterinarias en sus variadas especificidades. Por otro lado, formar parte de un equipo de investigación me permite vivenciar una de las experiencias más placenteras en el proceso de construcción colectivo del conocimiento.

Finalmente, participo activamente en Proyecto de investigación: “Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de

²⁵ Nos referimos al masivo aumento de la matrícula en las Universidades Nacionales a partir de la apertura democrática.

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”. Esta investigación radicada en la Facultad de Odontología me permite una mirada diferente de las problemáticas de la formación de los profesionales de la salud de la que surge desde la perspectiva de la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Odontología. Aporta datos e indicadores fundamentales que sirven de insumo para la tarea cotidiana.

En el marco de la Asesoría Pedagógica realicé dos investigaciones junto a una colega del equipo.

La primera: “La educación odontológica continua. Evaluación del impacto de los Programas de formación de Posgrado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires”²⁶. Este proyecto surge en respuesta a la demanda de la Secretaría de Posgrado de mejorar la calidad de sus programas de formación.

Por otro lado, la investigación “La formación de grado del odontólogo, estilos de comunicación y enseñanza de las habilidades comunicacionales”²⁷, cuyo objetivo fue realizar una primera caracterización de las habilidades comunicacionales que adoptan docentes, alumnos y pacientes en las aulas universitarias en el área de la odontología y cómo son las prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicacionales entre el paciente y el odontólogo.

Finalmente, el estudio de las “Habilidades docentes en la enseñanza de la clínica odontológica”²⁸ que se propuso indagar, desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles son las habilidades docentes que se presentan con mayor frecuencia a lo largo de las distintas fases o etapas de la formación en este escenario clínico que anticipa los contextos de actuación del futuro profesional.

- Antecedentes en la práctica profesional

²⁶ Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de investigación-La Plata. Octubre 2002

²⁷ Las conclusiones de este trabajo fueron publicadas por la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (con referato). Bs. As. Año III. N° 23. Junio 2005.

²⁸ Los aportes de esta investigación serán presentados en el V Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti.- Abril 2007

En este sentido, quisiera remitirme - como antecedente de este proyecto de investigación- en primer lugar a la formación en servicio inicial: mi experiencia de trabajo profesional se ha centrado prioritariamente en diferentes ámbitos de formación de profesionales que se dedican o van a dedicarse a la docencia. Inicialmente, el trabajo como docente en las Instituciones de Nivel Terciario dedicadas a la docencia ha dejado interrogantes fuertes en el sentido de replantear el verdadero impacto de esos programas de formación. En las instituciones de este tipo en que me he desempeñado en ese rol era habitual escuchar a colegas ponderando las cualidades “innatas” de los “buenos alumnos” y hasta predecir éxitos o fracasos en función de detectar o no esa condición “especial” de alto potencial transformador en los estudiantes. Estas afirmaciones me llevaron también a reflexionar acerca mi propia formación de base y a preguntarme si yo tenía o no ese “don” que haría buen docente, independientemente de mi formación académica.

En segundo término, quisiera incluir la formación en servicio en el sistema universitario; una vez finalizada la investigación a que hago referencia en la primera parte de este apartado, se produce mi inclusión en el equipo del Programa de Pedagogía Universitaria, dirigido por la Lic. Lidia Fernández con la colaboración del Lic. H. Fainstein; allí tuve la oportunidad de participar en acciones de capacitación diversas destinadas a docentes universitarios. Indudablemente participar en la organización de las EXPOCATEDRA²⁹ (actividad desarrollada conjuntamente entre este Programa y el Programa de Estudios sobre el Aula Universitaria, dirigido desde el IICE por La Lic. E. Lucarelli) permitió aproximarme a la realidad del aula universitaria desde otra perspectiva y comenzar a vislumbrar su dinámica, sus contradicciones y los procesos facilitadores u obstaculizadores de la construcción del conocimiento.

En 1992 tengo la oportunidad de incorporarme como Asesora Pedagógica a la cátedra de Endodencia de la FOUBA. Por primera vez desempeño este rol y afronto las vicisitudes que su ejercicio implica. Encontrarme con profesionales de un área —el de la salud- hasta ese momento desconocido para mí en cuanto a sus particularidades representó un verdadero desafío. Intentar comprender sus lógicas a la hora de la

²⁹ Se realizaron tres EXPOCATEDRA: en el año 1991, 1992, 1993 y 1998. En cada una de ellas los docentes de la mayor parte de las Unidades Académicas de la UBA presentaron experiencias de innovación en Talleres organizados según ejes didácticos y curriculares.

formación de los alumnos de grado, sus ideologías acerca de la enseñanza³⁰ favoreció que se despertara en mí un interés legítimo en este campo de la formación. Esta primera aproximación al campo de la pedagogía odontológica signó sin duda la orientación que caracteriza a esta Tesis. Por otro lado, el compartir con otros asesores pedagógicos un espacio de formación como lo fue el Seminario de Posgrado “El asesor pedagógico. Paradojas de un rol” a cargo de la Prof. Elisa Lucarelli y su equipo permitió empezar a socializar la experiencia y ahondar en el campo de la didáctica de nivel superior como sustento de los marcos referenciales que día a día me acompañan. El valor formativo de este seminario se expresó en dos vías: en primer lugar me permitió concretar el proceso reflexivo llevado a cabo en un capítulo del libro compartido con los otros asesores pedagógicos y coordinado por la Dra. Lucarelli y en especial continuar mi formación en didáctica del nivel superior.

En esta línea me incorporo a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior, que me permite trabajar directamente como formadora de futuros docentes de Psicología a través del convenio que realiza la Facultad de Filosofía y Letras con la Facultad de Psicología, por el cual se diseña un programa de formación para Profesores de Nivel Medio y Superior de Psicología. Este programa estuvo destinado a alumnos de la carrera de grado de Psicología³¹, que con el 75% de materias aprobadas quisieran acceder al Profesorado. La asignatura Didáctica de Nivel Superior forma parte del currículum con carácter optativo. Trabajar en la formación de profesionales del área psicológica representó un verdadero desafío para mí. En primer lugar, me llama la atención, a partir de una encuesta de opinión que realizamos todos los años al comenzar la cursada, la respuesta de los alumnos acerca de “qué esperan aprender en esta asignatura”. Las expectativas de los alumnos revelan una parcialización del objeto didáctico, en una mirada que enfatiza, y en cierta manera exclusiviza, la visión meramente instrumental de la Didáctica. Esto

³⁰ S. Ball (1994:31) define a la ideología de la enseñanza como “un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. ... incluye aspectos cognitivos, y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana ... implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. (...) involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción”.

³¹ La oferta curricular de la carrera de grado de Psicología establece a través de la Resolución del Consejo Directivo 1863/95 la obtención del título de licenciado en Psicología habiendo cursado las seis materias de C.B.C., catorce materias del Ciclo de Formación, dos materias del Ciclo de Formación Profesional y dos cursos electivos entre la oferta que prevista y la opción de continuar el Profesorado cursando cinco materias del área pedagógica. Estas materias son responsabilidad de los equipos de cátedra de las asignaturas regulares de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras.

me alerta acerca de la capacidad instituyente de la formación. Será capaz de reconvertir la mirada didáctica?Cuál es el peso de la profesión de origen y especialmente el desempeño en la clínica? Cómo revertir el modo particular de abordaje de los fenómenos humanos que caracteriza las prácticas?

Las dificultades que supuso para estos alumnos desprenderse de sus marcos teóricos previos en cuanto a la interpretación de lo que ocurre en el aula y realizar un análisis didáctico de lo que allí sucede, fue uno de los motivos iniciales que propició esta investigación. Mi primera mirada del fenómeno se concreta en un artículo cuyo objetivo fue realizar un análisis desde el punto de vista didáctico de algunos fenómenos que aparecen en la formación de los profesores de psicología.³² A la vez, desde el año 1997 participo primero como docente auxiliar y luego como Profesora Adjunta (año 2000) en el dictado de la signatura antes mencionada para la carrera de Ciencias de la Educación: esta situación de desempeño dual desde la perspectiva de la profesión de destino de los estudiantes, me permitió seguir profundizando en esta problemática.

Paralelamente durante dos años tengo la posibilidad de ser auxiliar docente de la cátedra de Análisis institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje cuya Prof. titular es la Lic. Lidia Fernández. Si bien el mi interés por el abordaje institucional ya se había puesto de manifiesto a través de otras actividades (el Programa Pedagogía Universitaria, y el proyecto de investigación realizado en la Secretaría Académica de la UBA), pertenecer a esta cátedra me permite profundizar en aspectos teóricos relacionados con la impronta de lo institucional en los procesos formativos.

Simultáneamente accedo al Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales para trabajar en el equipo de formación de sus docentes desde el año 1995 hasta el año 2002. A la luz de la experiencia en ambas tareas (como formadora e investigadora) aparecen interrogantes – que seguramente estuvieron presentes durante todo ese lapso- acerca de las verdaderas causas de las transformaciones que efectivamente se operan en algunos de los cursantes y las causas de los fracasos. ¿Será el poco tiempo que duran esos programas? ¿La dificultad que producen para los

³² “Algunos avances en la formación de Profesores de Psicología” - Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –Bs. As. Año VII.. N° 13. Dic. 1998.

profesionales de otras disciplinas de base los marcos teóricos y los contenidos específicos que se trabajan? ¿Imposibilidad de remover viejos modelos de actuación?

Una mención aparte requiere la Especialización en Formación de Formadores y la Maestría como instancia formativas. En este sentido varios Seminarios y Talleres de la Maestría y de las Especialización han operado como fuerte impronta que ha conformado una trama referencial y teórica que sustenta esta Tesis. En especial:

- ❖ Seminario de Pedagogía de la Formación: en tanto posibilitó el primer acercamiento a la problemática de la profesión docente.
- ❖ Seminario Situación de Formación: dio la posibilidad de comprender el encuadre general de las situaciones de formación y su análisis en profundidad.
- ❖ Seminario de Profesionalización docente: permitió la profundización de la problemática de la profesionalización docente.
- ❖ Grupos de formación: implicó la aproximación a la comprensión de los fenómenos grupales y los diferentes dispositivos grupales de formación y la posibilidad de pensar un proyecto de formación de tutores, que si bien no es específicamente la temática a indagar, es un antecedente valioso.
- ❖ Seminarios de Investigación: dieron los aportes para el diseño de este Proyecto.
- ❖ Los aportes bibliográficos trabajados en los seminarios y talleres mencionados

El camino profesional elegido y el trayecto de formación realizado sin duda son fuertes antecedentes que a lo largo de los años han dado forma a esta Tesis.

• **Momentos en la elaboración de esta Tesis y análisis de la implicación**

Aquí iré dando cuenta de los momentos atravesados en la elaboración de este trabajo, los cambios suscitados en el mismo y a la elaboración de la implicación.

En una primera versión me planteaba como tema: “Los dispositivos de evaluación en los procesos de formación profesional de futuros odontólogos”. Consecuentemente el problema se enunciaba de la siguiente manera: ¿ Qué dispositivos de evaluación se ponen en práctica para evaluar a los futuros odontólogos en el presente año lectivo? ¿ Qué aspectos/ contenidos/ dimensiones se priorizan a la hora de evaluar los procesos de formación de estos futuros profesionales?

Este tema estaba centrado en la evaluación, temática que me resulta altamente interesante pero su acento estaba puesto en la formación de profesionales, en este caso odontólogos y en algún sentido dejaba fuera la problemática de la formación de formadores, que es para mí un interrogante principal. Debido a esto, consideré oportuno dejar este tema de investigación.

Ya en una segunda versión fui delimitando el tema. Fue de considerable ayuda mi Directora de Tesis que me orientó para delimitar el objeto. Sin embargo, en ese momento el énfasis se ponía en el impacto que provocaba el programa de formación. El tema era “La carrera docente de la Facultad de Odontología . UBA y el impacto que produce ese programa de formación”. Se orientaba más hacia una evaluación de impacto y se me señaló la dificultad de traducir en observables el impacto. Esto me llevó a cambiar el eje hacia las transformaciones en las prácticas de enseñanza.

Finalmente, en una tercera versión, definí el tema tal cual se enuncia en este diseño pero planteando demasiadas preguntas como problemas, al objeto. Gracias a la intervención de la Dra. Sirvent en un Taller de Diseño de Tesis, pude acotar el problema y delimitar el problema tal como aquí se presenta.

Todas las instancias de trabajo en los seminarios de formación de la Especialización y de la Maestría, así como los encuentros con la Directora de Tesis han sido de invalorable ayuda para concretar esta Tesis.

Un hecho significativo fue la salida al campo para realizar las primeras observaciones de las clases del Caso I. Como ya se ha señalado para la obtención de información empírica se planteó la realización del un dispositivo que combina observación y registro sistemático de clases utilizando dos columnas (observación, implicación) y entrevistas en profundidad dentro de un enfoque clínico.

Aquí me parece oportuno referirme a las modificaciones realizadas en el dispositivo, producto de la ida y vuelta entre la teoría y la empiria.

Cuando planteé la observación de dos clases me refería a clases teóricas. Al poner en práctica el dispositivo y realizar la 1° entrevista con la docente del caso 1 y la observación de su clase noto una gran distancia entre el testimonio que da en la entrevista y la observación de la clase. Me refiero concretamente a su percepción acerca de los cambios en su estilo de desempeño vinculados con su modo de coordinar y supervisar a los alumnos. La clase observada es una clase expositiva tradicional en donde si bien existe un espacio destinado a los interrogantes de los alumnos, éstos son casi inexistentes. Las preguntas que realiza la docente son respondidas por pocos alumnos y en general la participación es escasa. Esto me lleva a pensar que tal vez la clase teórica per se no sea el espacio en donde se pueda poner en acto lo dicho en la entrevista por la docente. Es así como incluyo en el dispositivo la observación de la clínica supervisada por la docente como otro espacio privilegiado.

De este modo, ya en el caso I modifíco el dispositivo.

En una reunión con mi Directora de Tesis, ella me pregunta porqué en el diseño y en primera instancia me planteo sólo observar las clases teóricas. Esto me lleva a pensar directamente en mi implicación. Creo que de manera no conciente me propuse la observación de este tipo de clase ya que en la Carrera Docente son objeto de mucho trabajo - y esperamos - que de reflexión por parte de los docentes y esperaba ver como había operado este trabajo. Y aunque el dispositivo fue modificado antes de esta reunión, revisar este aspecto me permitió "ver en directo" como puede operar la implicación y obturar la tarea de investigación. Así que muy agradecida a mi Directora.

A partir de un Ateneo de Presentación de Tesis realizado en marzo del presente año surge un tema que merece reflexión y que ya ha sido mencionado oportunamente. El título de mi Tesis es "Las transformaciones que produce el programa de formación docente la Facultad de Odontología, UBA a nivel de sus prácticas desde la perspectiva de los actores". Aquí hay que señalar que al hablar de la perspectiva de los actores aludimos a sus percepciones acerca de sus transformaciones. Sin embargo, tal cual explicitó la Prof. María Teresa Sirvent,- en un Ateneo de presentación de avances de las Tesis de compañeros - al realizar observaciones de clases, existe la posibilidad de

confrontar estas representaciones con lo observado. De este modo, “la perspectiva de los actores” se relativiza. Esto me permitió analizar la empiria desde dos dimensiones: la de los actores plasmada en los testimonios aportados por las entrevistas y la que surge de la observación de las situaciones de clase.

Este ajuste en el foco me hace concentrar el interés en la indagación de las transformaciones en la percepción de los sujetos de los casos y la mirada del investigador, sin profundizar la visión que actores externos pudieran tener de esas transformaciones.

Por otro lado, al hablar de transformaciones siempre se alude a un momento inicial, que en este caso es desconocido para mí. Entonces cobra sentido referirse a las perspectivas de los actores ya que ellos pueden dar cuenta de su momento inicial y percibir sus transformaciones. Se ha incluido en esta Tesis el tratamiento teórico de este concepto como así también del concepto de cambio e innovación.

Otro hito en la elaboración de esta Tesis lo constituyó la presentación en un Ateneo de los avances realizados hasta ese momento.

Los momentos de preparación previa trabajados con mi Directora de Tesis fueron invaluable para detectar los núcleos centrales y su modo de presentación. El compartir esta experiencia con ella misma, los Profesores de la Maestría y el Profesor invitado y mis compañeras me permitió realizar reflexiones importantes a partir de los señalamientos realizados. Uno de los temas que fueron sujetos a revisión a partir de ese encuentro fue el peso de la cultura institucional en la definición y caracterización de las clases teóricas al encontrar regularidades en los casos presentados.

A partir de la salida al campo para recoger información del Caso II se planteó la inclusión, para la selección de la muestra, de dos nuevos atributos.

El atributo inicial refería a docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que hayan egresado de la Carrera Docente con una antigüedad no mayor a dos años. Como se ha señalado en el capítulo epistemológico - metodológico, se esperaba que este lapso de tiempo fuera oportuno como para permitir asentar las transformaciones que podrían haberse producido al realizar la Carrera Docente y al mismo tiempo, no resulta demasiado como para que se produzcan retracciones producidas por la fuerza de lo instituido que podría caracterizar al contexto de actuación. Los antecedentes, teóricos y

metodológicos, también se orientan en esa dirección.

Sin embargo, al realizar la selección del nuevo caso, me di cuenta que este solo atributo era insuficiente. No todos los docentes de la cátedra tienen la oportunidad de desarrollar clases en el espacio curricular del teórico. Por este motivo en la selección de casos, se incorporó un segundo atributo: docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan a su cargo el desarrollo de clases teóricas en la comisión en que se desempeñan.

Ya se ha mencionado que el cambio en el dispositivo de recolección de la información se realizó al llevar a cabo la primera observación y reconocer que no había posibilidad de compatibilizar los testimonios de la docente del primer caso con lo observado (ya he señalado también cómo operó mi implicación); como resultado de esto incluí la observación de la clase clínica. A partir de esta inclusión se hizo imperioso introducir otro atributo para la selección de casos: docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan la responsabilidad de supervisar en la clínica a un pequeño grupo de alumnos de manera autónoma³³.

Otro cambio sustantivo fue el recorte del marco teórico. Como ya se ha advertido en la lógica cualitativa "*El marco teórico refiere a los conceptos básicos y enunciados de suposiciones que operan como encuadre de punto e partida del investigador*" (Sirvent, M.T. 2001:3). Su función es orientar el trabajo en terreno para que éste sea generador de teoría.

El proceso de investigación un proceso en espiral de ida y vuelta, de contraste constante entre la teoría y la empiria, por ende es esperable que surjan nuevos conceptos y que otros sean relegados.

En el Diseño de Tesis abordé varios conceptos que parecían relevantes en ese momento: En primer término, conceptos referidos a **evaluación** dado que tal como se plantea en el objeto: "Un caso particular de formación de docentes universitarios: La carrera docente de la Facultad de Odontología. UBA y las transformaciones que produce ese programa de formación a nivel de sus prácticas en la percepción de los sujetos formados", estamos

³³ Me refiero a que fueran docentes que no tuvieran la necesidad de recurrir ellas mismas a supervisar sus decisiones en relación con los alumnos con docentes de mayor jerarquía.

aludiendo, de alguna manera, a la evaluación de los aprendizajes realizados por los egresados de la Carrera Docente.

En este sentido me planteaba trabajar con varios autores que presentan perspectivas diferentes: Camilloni (1998), Tenbrick (1988), Cabrera (1987) y Barbier, (1993).

En segundo lugar, y como ya adelantaba, en el Diseño, planteaba otra mirada y posiblemente realizando también otra anticipación de sentido, me refería a un concepto asociado a la evaluación que es el de la **calidad**. El término calidad, referido a la enseñanza universitaria, es un concepto relativo y multidimensional que guarda relación con los objetivos y actores del sistema universitario y su análisis no puede eludir la relación con los contextos y procesos sociales y políticos que lo enmarcan.

Identificaba dos perspectivas, una intrínseca y otra, extrínseca, desde el enfoque de Rodríguez, (1991, 1995) y Hatvey y Green (1993)

Rescataba el aporte de Hernández Arístu, y Rodríguez Espinar, S. (1997), Gallart, M. A. (1997) y Jacinto, C. (1995).

Desde una perspectiva más pedagógica la relacionaba con modelos de comportamiento personal de los profesores de acuerdo a supuestos psicológicos, filosóficos, etc. Está ligado a la definición del "profesor ideal" pero haciendo la salvedad que esta es en sí misma una construcción ideológica relacionada con los valores dominantes en determinados contextos. (Gimeno Sacristán, 1992).

Sin embargo, al analizar la empiria, no observé indicios de procesos evaluativos realizados por los docentes sujetos de esta indagación. Por ende, los conceptos de calidad tampoco resultaron relevantes. Por este motivo, no trabajo estos conceptos en esta Tesis.

En tercer término, también realizando una posible anticipación de sentido me acercaba a la temática de la **profesión** en general y en particular referida al proceso de **profesionalización docente**. Esto se debía a que de alguna manera presumía que podrían aparecer en los testimonios de los actores referencias a las diferencias que existen entre el campo profesional de la odontología (profesión liberal en términos de

Fernández Enguita, 1991) y la profesión docente (semiprofesión, en términos del mismo autor) y lo que significa el pasaje de un tipo de cultura profesional a otra, con diferentes lógicas de investigación, símbolos de prestigio y poder y valoración social. Las formaciones profesionales marcan fuertemente a los sujetos en tanto promueven determinados modos de pensar, de concebir la ciencia, el conocimiento y el mundo y también marcan modelos de actuación docente en tanto configuran representaciones acerca de los que es ser buen alumno, buen docente, acerca de decisiones curriculares - en el sentido que determinan los conocimientos "válidos" y deseables de ser transmitidos.

En esta instancia creo que operaba mi implicación, ya que de alguna manera, al ser responsable de la formación otorgada a través de la Carrera Docente esperaba este pasaje, ya que sin duda, esto significaría un posible impacto del programa de formación, en tanto los profesores pudieran pensarse a sí mismos como docentes y no solamente como odontólogos que hacen tangencialmente docencia.

Sin embargo, no he encontrado en los testimonios de los actores indagados esta preocupación. En el Caso I, la docente manifiesta que siempre tuvo el deseo de ser docente y que pudo concretarlo en la Universidad³⁴. Es la única referencia que sin embargo, no alcanza para establecer vinculaciones con la profesionalización docente.

Finalmente, hay conceptos que requieren ser trabajados en profundidad a partir de la ida y vuelta entre la teoría y la empiria. Específicamente me refiero a la comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la exposición dialogada y la interrogación didáctica. Este abordaje se impone a la hora del análisis del corpus empírico ya que las conceptualizaciones realizadas por variados autores permiten dar luz a los hechos observados. Lo mismo sucede en relación con el espacio curricular de la clínica.

Por otro lado, al realizar el análisis de casos, las docentes que los protagonizan recurren a formas básicas de enseñanza tales como: el modelado, el ensayo y el error y el andamiaje. Vinculado con ellos, el abordaje de la relación teoría práctica se impone por su aporte a la comprensión de lo que ocurre en el desarrollo de las clases.

³⁴ Este testimonio aparece en la entrevista inicial del Caso I

Me he visto en la necesidad de recurrir a otros conceptos que ayudaron a comprender la lógica de los modos de actuar de estas docentes en los diversos espacios curriculares: me refiero a conceptos tales como cultura institucional, modelo, modelo profesional y estilo de de desempeño.

CAPÍTULO VI

LOS CASOS ESTUDIADOS

En este capítulo se presentan en primer lugar los casos estudiados en la investigación que sustenta esta Tesis.

Como ya se ha señalado el terreno en el que se contextualiza este estudio es la cátedra de Odontología Integral Niños y Adolescentes de la Facultad de Odontología, UBA Esta cátedra es la que tiene hasta la fecha, la mayor cantidad de graduados de la Carrera Docente.

Se ha seleccionado una muestra intencional en donde se eligieron dos casos para el trabajo en terreno. En cuanto a las características de la población, en un primer momento se tuvieron en cuenta los siguientes atributos

- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que hayan egresado de la Carrera Docente con una antigüedad no mayor a dos años

A partir de la primera salida al campo, este solo atributo resultó insuficiente ya que no todos los docentes de la cátedra dan clase teórica. De este modo, en la selección de casos, se incorporó un segundo atributo:

- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan a su cargo el desarrollo de clases teóricas en la comisión en que se desempeñan.

El dispositivo de recolección de la información fue realizado al llevar a cabo la primera observación y reconocer que no había posibilidad de compatibilizar los testimonios de la docente del primer caso con lo observado (ya he señalado también cómo operó mi implicación); como resultado de esto incluí la observación de la clase clínica. Al realizarlo se hizo imperioso introducir otro atributo para la selección de casos:

- docentes de la cátedra de Odontología Integral Niños que tengan la responsabilidad de supervisar en la clínica a un pequeño grupo de alumnos de manera autónoma³⁵.

Ya se han mencionado los motivos de esta selección (realizada en función del marco

³⁵ Me refiero a que fueran docentes que no tuvieran la necesidad de recurrir ellas mismas a supervisar sus decisiones en relación con los alumnos con docentes de mayor jerarquía.

teórico y de los antecedentes que dan cuenta de los procesos que se realizan en los profesores a lo largo del tiempo).

Los dos casos responden a docentes que han terminado la carrera docente en el año 2003.

La primera pertenece a la cátedra desde 1988 y la segunda desde 1983.

La docente del caso I cumple funciones en el turno de los sábados, que es la comisión con menor cantidad de alumnos y la docente del caso II en el turno de los jueves que tiene aproximadamente 40 alumnos.

El dispositivo de recolección de la información se instrumentó de la siguiente manera:

Caso I:

Entrevista inicial: 8 de agosto de 2004

Observación de la clase teórica: 11 de agosto de 2004

Observación de la clínica: 8 de setiembre de 2004

Entrevista de devolución: 22 de setiembre de 2005

Caso II:

Entrevista inicial: 11 de agosto de 2005

Observación de la clase teórica: 4 de setiembre de 2004

Observación de la clínica: 18 de setiembre de 2004

Entrevista de devolución: 25 de setiembre de 2005

VI. 1. Caso 1: en camino hacia la reconversión de las prácticas

La docente de este caso terminó la carrera docente en el año 2003.

Ingresa a la cátedra de Odontología Integral Niños y Adolescentes en el año 1988. En ese momento el Profesor Titular era el Dr. T de M. En el año 1989 gana el concurso el Dr. P que continua hasta el año 2003, en que se hace cargo de la cátedra la actual Profesora Titular. Trabaja en el turno de los sábados, cumple funciones como Jefa de Trabajos Prácticos regular de dedicación simple. Es subcoordinadora de la comisión y esto significa que es responsable del diseño y dictado de algunas de las clases teóricas una vez finalizado la etapa del preclínico y de la supervisión de un pequeño grupo de alumnos.

El turno de los sábados se caracteriza por ser la comisión que tiene menor cantidad de alumnos, (12 alumnos) que se dividen en grupos de alrededor de 4 alumnos supervisados por un Jefe de Trabajos Prácticos y un Ayudante Trabajos Prácticos.

Como ya se ha señalado, cada turno tiene un coordinador, un subcoordinador y coordinadores de cada pequeño grupo y un Ayudante Trabajos Prácticos. Los Jefe de Trabajos Prácticos son coordinadores o subcoordinadores de turno en la clínica pero trabajan con ayudantes que supervisan uno o dos sillones cada uno.

La docente de este caso es subcoordinadora del turno y coordinadora de un pequeño grupo de 4 alumnos, que están a su cargo. En las observaciones realizadas no se encontraba presente la Ayudante de Trabajos Prácticos que trabaja conjuntamente con ella.

En la entrevista inicial refiere a sus motivaciones para hacer la CD:

“E: Por qué hiciste la CD?”

D: Siempre quise ser maestra..... siempre me gustó la docencia. En esa época lo pedía P. (el Prof. Titular de esa época), nos mandó a hacerla. El consideraba que era muy necesario. Yo me daba cuenta que hacía cosas... no sé... por intuición, tal vez, o porque no sabía hacerlas de otra manera... El ya traía muchos cambios para la cátedra y también quería que todos estuviéramos al mismo nivel docente. Y yo siempre tuve ganas de hacerla, pero, cuestiones de tiempo... hasta que coincidí con Uds.” (Entrevista inicial)

Pareciera que hay una doble motivación para realizar la CD: por un lado, demandas del Profesor Titular de la cátedra y por otro, necesidad de cambiar su accionar docente.

En el siguiente fragmento de entrevista cuenta sus primeros pasos en la cátedra siempre en la comisión de los días sábados.

“D: Al principio nos sentíamos muy presionados con P pero después nos dimos cuenta que hacíamos cosas que eran para nosotros mismos, no para la cátedra, para formarnos nosotros.

E: Y qué tipo de cosas les hacía hacer?

D: Hacer trabajos sobre diabetes en niños y adolescentes, hacía nivelaciones docentes. Trabajar mucho con los alumnos, estar con ellos. Yo viví mucho la época de alumnos y de docente con el anterior titular en donde los docentes estaban reunidos entre ellos, se controlaba a los alumnos, pero había un estancamiento. Con P. Fuimos haciendo cursos, empezamos a ir a congresos. Siempre nos hinchaba para que hiciéramos cosas. Y lo que nos llamaba la atención era que el turno de los sábados casi la gran mayoría hicimos la CD e hicimos todo lo que él nos decía y el turno de los sábados fue el único que hizo la re certificación del título. El nos decía que hagamos la CD, que era necesario. Así que un día la empecé, pensando en hacerla de a poco, el 1º año hice dos materias y después con todo”. (Entrevista inicial)

Pareciera que pertenecer a esta cátedra generó en esta docente la necesidad de formación continua, ya que aunque desde su discurso aparece, en cierta medida, presionada por el Profesor Titular, de no mediar un genuino deseo propio por seguir realizando acciones de formación, probablemente no hubiese continuado en la cátedra.

Sus testimonios aportan datos valiosos que permiten captar, a través del dispositivo de recolección de información, tanto desde las entrevistas - inicial y de devolución – como desde la observación, transformaciones en sus prácticas de enseñanza.

Se realizaron dos entrevistas: una inicial el día 4 de agosto de 2004 y una de devolución el 25 de setiembre de 2004.

La primera observación de clase se llevó a cabo el día 11 de agosto del mismo año.

Consistió en una clase teórica. En función del material recopilado y mediando una entrevista con mi Directora de Tesis, decido realizar una segunda observación de clase³⁶, esta vez del espacio de la clínica el día 8 de setiembre.

La entrevista de devolución se realizó el día 22 del mismo mes.

En cuanto al análisis del material de este caso considero atinente organizar esta presentación del siguiente modo:

1) Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación:

1.1. En el espacio curricular de las clases teóricas:

- prácticas preactivas
- prácticas interactivas
- prácticas posactivas³⁷

1.2. En el espacio curricular de las clínicas

2) Transformaciones en las representaciones acerca de:

- 2.1. los alumnos en los espacios diferenciados de la formación
- 2.2. el ser docente en los espacios diferenciados de la formación
- 2.3 la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional
- 2.4. el contenido

1. Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación

1.1.) Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular de las clases teóricas

En primer lugar me voy a referir a las Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación.

La caracterización de las prácticas de enseñanza se realizará teniendo en cuenta los

³⁶ Ya me he referido al cambio realizado en el dispositivo de recolección de la información en el capítulo metodológico y en el capítulo referido a la historia natural de la investigación.

³⁷ Jackson, (1968) plantea que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase pre-activa (referida a los procesos de planeamiento y programación), la fase interactiva (referida al desarrollo de todas las acciones previstas en el contexto del aula) y la fase pos-activa (en la cual se realiza el análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores)

diferentes momentos de actuación del docente (Preactivo, interreactivo, postactivo). En el primero se ubican las prácticas de programación que abarcan la definición de los objetivos de la clase, la selección y organización de contenidos, de estrategias de enseñanza, recursos didácticos y selección de indicadores de evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos. En la fase interactiva, el desarrollo de las clases. La última fase remite a la reflexión que realiza el docente es un tiempo posterior a la implementación propiamente dicha.

Teniendo en cuenta esta categorización nos referiremos en primer lugar al **espacio curricular de las clases teóricas**:

En cuanto a la primera fase, **las prácticas preactivas**, la docente evidencia a partir de sus testimonios una clara autopercepción del cambio en relación con un antes y después de haber realizado la carrera Docente. La conciencia del cambio se centra en transformaciones en las prácticas de programación, uso de recursos didácticos, selección de contenidos para las clases teóricas y su organización de los contenidos.

“D: Me doy cuenta del cambio. Lo que era antes y lo de ahora. Fue impresionante. El manejo de las clases que daba Y de lo que aprendí lo que más me sirvió fue lo de la preparación de las clases, programar, pensar antes. También la preparación de los recursos didácticos, hacer un CD. Ya para los concursos preparamos transparencias, que aprendimos acá. Después vino la multimedia....” (Entrevista inicial)

D: “Repreñamos el programa de la cátedra con lo que habíamos hecho para Planeamiento II....” (Entrevista inicial)

“E: En que te parece que te ayudó haber hecho la CD para preparar esta clase?”

D: En la selección de los contenidos y en la organización. Antes daba todas las patologías, ahora selecciono las más prevalentes, las más frecuentes. Me propongo que los alumnos tomen conciencia de la necesidad de derivar al especialista. Nadie puede saber todo. Si encuentran algo que no pueden diagnosticar, o si tienen dudas, tienen que derivar. Antes no. Les daba todo. Era muchísimo. Había que correr porque nunca alcanzaba el tiempo para dar todas las patologías. Además ahora lo organizo diferente.

Y usar el power point también ayuda. Eso lo aprendí en Recursos. [se refiere a los módulos de CD Recursos Didácticos I y II]” (Entrevista de devolución)

Cuenta sobre una clase teórica que dio para Posgrado

“D: Por que salió bien, fue dinámica, la forma de expresarme estuvo bien. Yo tenía mucha seguridad, es un tema que yo conozco bien, seleccioné bien los contenidos. Cuando empecé... ya me sentí...ya dije: ya está. Eso se aprende, lo aprendí acá.”
(Entrevista inicial)

Su relato da cuenta del grado de reconocimiento en cuanto a la necesidad de programar previamente las clases, la pertinencia de la selección de contenidos (no siempre reconocido), el uso de recursos didácticos, el uso adecuado del tiempo. La importancia del reconocimiento de la necesidad de la derivación por parte de los futuros profesionales permite advertir acerca de un modelo profesional que incluye una concepción del saber y su relación con las prácticas profesionales del odontólogo.

En este sentido puede ser de utilidad conceptualizar el modelo. El modelo supone un alejamiento o distanciamiento de la realidad. Es una representación simbólica, indirecta que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y dejando lo que considera que no lo es. De ahí que un modelo se identifique con una especie de esquema interpretativo, que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer sobre la realidad a la que hace referencia.. El modelo -como afirma Bunge (1985), no capta la totalidad del objeto representado sino una parte de las particularidades del mismo.

Esta docente a través de su discurso da cuenta de un modelo profesional que de alguna manera rompe con la idea de un profesional – odontólogo - dueño de un saber absoluto y totalizador que realiza su práctica profesional en soledad. La referencia directa a la derivación marca una posición frente al saber odontológico y al mismo tiempo opera como modelo de accionar profesional promoviendo en los alumnos mecanismos de identificación en la construcción del modelo profesional.

Se toma aquí el tercer tipo de identificación que hace Freud (1920) en “Psicología de las masas y análisis del yo” en donde señala que el sujeto puede, en ausencia de toda catexis sexual, identificarse con el otro en la medida en que tiene un elemento o algún rasgo en común.

Las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos y valoraciones y normativas.

Esta construcción del “nosotros” se produce en la medida que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia. (Abraham, A. 1994)

Se instituye una identidad determinando un deber ser profesional y las situaciones de formación operan como un primer espacio de socialización profesional permitiendo la configuración de un “modelo profesional” (Andreozzi, 1996:22). Coincidimos con la autora en la definición de modelo profesional como “... *un 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 si” (aceptado, legitimado) de la profesión en un momento particular de su evolución como campo...*”

El modelo profesional aportado por esta docente refiere a una modalidad de desempeño en donde prima la comprensión de la complejidad de toda práctica profesional – en este caso la odontológica - y la renuncia a la fantasía de omnipotencia a la hora de su resolución.

Continuando con el análisis de las **Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación** y siempre situándonos en el **espacio curricular de las clases teóricas** nos referiremos a la segunda fase: las prácticas interactivas.

La clase observada se desarrolló en el aula de teóricos que posee la cátedra. Comenzó puntualmente a la 8 hs. y hubo 12 alumnos presentes, el total de alumnos de la comisión. No se contó con la presencia de otros docentes. El tema de la clase fue “estomatología pediátrica”.

La clase comenzó con la explicitación por parte de la docente del objetivo de la misma.

“D: El tema que vamos a ver hoy es estomatología pediátrica y cuál es el objetivo? Reconocer determinadas lesiones en los bebés y enfermedades en la 1º infancia. Para qué? Para poder tratarlas o bien hacer una buena derivación. Vamos a ver algunas lesiones, lo que comúnmente vamos a ver en el consultorio pediátrico. Vamos a hablar de lesiones, micosis, aftas, el tratamiento en niños y un poquito sobre angionmas y nevus.” (Observación clase teórica)

Como recurso didáctico se utilizó el cañón que proyectaba transparencias armadas en el programa power point.

“ D: Vemos ahora el quiste de erupción. Se relaciona con piezas que van a erupcionar. Se relaciona con piezas neonatales o natales. Luego vamos a hablar de eso. También con los primeros o segundos molares.

Se muestra una foto de la lesión.

P: ven la coloración azulada

A: asienten con la cabeza

P: tiene relación con el primer molar

A: asienten

[Se muestra una secuencia de fotos de la lesión desde diversas perspectivas]”

(Observación clase teórica)

La estrategia didáctica prevalente fue la exposición.

Como ya se ha señalado, esta estrategia se propone la transmisión de conocimientos teóricos a los estudiantes por medio de un discurso que posee una lógica determinada y que ha sido organizado previamente por el docente. Generalmente intenta introducir un nuevo contenido y requiere que el profesor lo domine absolutamente. Es él quien detenta el saber y conduce el proceso de enseñanza.

Ya en el marco teórico al abordar esta estrategia se incluyó la perspectiva de Perinet (2004) quien señala que la clase expositiva permite la transmisión de un saber a través de un discurso “monogestionado”.

La dimensión dialógica está latente en la medida que el profesor construye su discurso adecuándose a las necesidades y nivel de los alumnos.

Desde el punto de vista del proceso comunicacional, la comunicación en el aula tiene un propósito pedagógico explícito. Para que la comunicación no refiera a la simple transferencia de información y permita la elaboración de significaciones en un contexto, portador de sentido, debe existir un código común al emisor y receptor de manera tal de viabilizar los procesos de codificación y decodificación.

En este caso, la docente transmitió gran cantidad de contenidos. Su organización respondió a criterios conocidos por la profesora vinculados con las características de ese saber científico.

“D: Vamos a ver lesiones quísticas desde el nacimiento clasificadas por etiología y localización”

“D: Vamos a ver cada familia viral, el virus y la enfermedad” (Observación clase teórica)

La transmisión de los contenidos se realizó a través de un discurso unidireccional realizado en un código compartido por los alumnos. En ningún momento del transcurso de la clase se percibieron señales de desconocimiento del mismo por parte de los alumnos.

“D: pero cuando vemos manos y pies y luego en boca... las vesículas que dejan libre encía marginal, la gingivo, no. Hay que estar atento porque cuando apoya la mano le duele, esto hay que verlo para un diagnóstico de certeza. El signo patognomónico es el sistema gastrointestinal. Si dice que sí no es gingivo estomatitis herpética. Dura de 7 a 10 días, el tratamiento es sintomático. Bueno, con esto terminamos las virosis. Alguna duda?”

A: no” (Observación clase teórica)

Es interesante destacar que los contenidos no eran nuevos para los alumnos. Se trata de conocimientos que ya han adquirido en asignaturas anteriores. La novedad radica en su adaptación al destinatario, es decir al niño y al adolescente. Probablemente el uso de códigos compartidos también se vincule con esta situación.

“E: El contenido era nuevo para ellos?”

D: No!!!! Lo vieron en Estomatología mil veces. Lo único nuevo era la especificidad etaria, son patologías que se ven en niños o en adolescentes, pero la mayoría también se puede ver en adultos". (Entrevista de devolución)

"D: Ahora vamos a ver lesiones más comunes, las que Uds. pueden encontrar en el consultorio. Vamos a ver la familia viral que determina un tipo de virus y qué enfermedad. Empezamos con el herpes tipo I. Ya lo vieron en estomatología, no? Cómo se llama la enfermedad?"

Los alumnos no contestan

D: Es el herpes recurrente. No lo conocen?

A1. Sí.

D: explica cómo es el herpes

D: Vemos otra... varicela, todos la conocen, no? Explica.

Los alumnos anotan, ninguno contesta". (Observación de clase teórica)

En este segmento de observación resulta evidente que el contenido resulta familiar para los alumnos. Sin embargo, éstos no son retomados por la docente, ni se intenta recuperarlos para, por ejemplo, comparar su tratamiento para el adulto (que es un conocimiento que deberían poseer los alumnos) y el niño.

Durante la clase la docente realizó preguntas. Esto remite a la exposición dialogada y a la interrogación didáctica. A través de preguntas la profesora intenta lograr la participación del alumno. Como ya se ha mencionado, este modelo corresponde al segundo desarrollado por Charles Creel (1988). Sin embargo esta autora plantea como requisito que la participación no se limite al sólo intercambio de información, sino un diálogo en donde docente y alumnos alternen como emisores y receptores, cuyo objetivo es la producción de saberes.

"D: Ahora vamos a ver lesiones más comunes, las que Uds. pueden encontrar en el consultorio. Vamos a ver la familia viral que determina un tipo de virus y qué enfermedad. Empezamos con el herpes tipo I. Ya lo vieron en estomatología, no? Cómo se llama la enfermedad?"

Los alumnos no contestan

D: Es el herpes recurrente. No lo conocen?

A1. Sí.

P: explica cómo es el herpes

D: Vemos otra... varicela, todos la conocen, no? Explica.

Los alumnos anotan, ninguno contesta". (Observación de clase teórica)

En este segmento de observación puede visualizarse que la docente pareciera formular preguntas que no operarían como condición para la posible reestructuración de su discurso. La respuesta dada por los alumnos sobre el conocimiento del herpes recurrente y de la varicela y la consecuente explicación dada por la docente, sin intentar recuperar los saberes de los alumnos, así lo evidencian.

Las preguntas realizadas podrían remitir al *interrogatorio preliminar o de fundamentación con el propósito de realizar un diagnóstico*, en la medida que se planteara que el estudiante recuerde conocimientos previos indispensables para comprender el nuevo contenido. En este caso podría pensarse en recordar el contenido para poder intensificar las peculiaridades del nuevo tipo de paciente destinatario (niño y/o adolescente).

Resulta de interés retomar aquí la categorización de las preguntas realizada por Rajadell y Serrat (2002) quienes se refieren a *preguntas de conocimiento*: estas son las que intentan verificar si el alumno posee diversos contenidos, apelando a la memoria.

"D: Vamos a pasar a otras lesiones más frecuentes: aftas. No son virosis, micosis ni infecciones bacterianas. Se acuerdan el agente etiológico?

A: estrés, factores psicológicos

A: trauma

D: es multifactorial, se encuentra asociada a enfermedades autoinmunes, con trastornos gastrointestinales, deficiencia de hierro, trastornos psiquiátricos, factores hereditarios... se clasifican en leves o menores, severas o mayores y herpetiformes.

Cuál es la lesión?

A: necrosis

D: úlcera necrótica" (Observación de clase teórica)

Según la categorización mencionada, en este segmento se advierten *preguntas de tipo convergentes* destinadas a los niveles más bajos de pensamiento (conocimiento – comprensión). Son de respuesta corta y se espera una única respuesta. Se plantean como correctas o incorrectas; y en general no propician la actividad intelectual de los alumnos.

Las preguntas no plantean cuestiones a resolver, o que den lugar a varias respuestas, sino que incitan a la recordación de saberes previos de los alumnos.

Otro ejemplo ilustra esta afirmación:

"D: (...) también puede haber en la comisura labial. En los adultos se da cuando hay pérdida de dimensión vertical o eczemas en la piel. Del tratamiento se acuerdan?"

A: hay que dar antimicótico

D: cuál?

A: estomazol

D: violeta de genciana es el más barato 2% de solución acuosa y la mamá lo coloca con un hisopo 3 veces por día en las lesiones (...) (Observación de clase teórica)

Como puede observarse, en algunos momentos la docente realiza *preguntas retóricas* que no esperan respuesta:

"D: Si tenemos que dar penicilina o derivados... Uds. lo saben, no?Cuál es la prescripción?"

A1: 50 mg por día, ampicilina 3 veces por día.... [la alumna no termina la frase]

D: ... o cefalexina, no? Cómo se da? De 50 a 100 mg por kil cada 6 hs., no?"

(Observación de clase teórica)

Sin embargo, los testimonios de esta docente permiten advertir autopercepción de cambios realizados en relación con las prácticas de enseñanza en el momento de "dar" la clase.

"D: Porque era una cosa muy estructurada, era hacerles el versito y nada más. Terminaba la clase, yo me iba y no había espacio para nada, para preguntas. Y bueno. Uno va aprendiendo. Aprendí muchísimo acá." (Entrevista inicial)

“D: ... pero a dar una clase, lo aprendí recién en la CD. Ahí aprendí. Yo daba clases pero cuando después uno piensa en lo que hizo... me di cuenta que no eran buenas las clases que yo daba.” (Entrevista inicial)

No se verifican testimonios respecto a transformaciones vinculadas con la incorporación de espacio destinado a preguntas de los estudiantes.

Por otro lado, desde la percepción de la de la entrevistada, su accionar como docente no queda en evidencia. En la entrevista de devolución, al preguntársele sobre esta situación, su análisis se centra en el lugar del alumno frente al contenido.

“D: El contenido era nuevo para ellos?”

E: No!!!! Lo vieron en Estomatología mil veces. Lo único nuevo era la especificidad etaria, son patologías que se ven en niños o en adolescentes, pero la mayoría también se puede ver en adultos”. (Entrevista de devolución)

“D: Me pareció que entendían... preguntas no hicieron... bueno eso no quiere decir nada, pero cómo ya habían visto el tema en Estomato (se refiere a la asignatura Estomatología)... no era tema nuevo.” (Entrevista de devolución)

Queda claro, por las observaciones registradas y las entrevistas que este espacio es un lugar donde se privilegia la transmisión de contenidos que pueden resultar familiares o no para los alumnos, sin que esto incida en el tipo de estrategia de enseñanza que se utilice. Hay roles previamente asignados: el ser alumno, pasivo, receptor de un saber que tiene el docente, tal como puede observarse en estos testimonios:

“D: úlcera necrótica. Las severas son más profundas y pueden dejar cicatriz. La herpetiforme es semejante al herpes simple pero aparece en epitelio no queratinizado. Por ubicación se sabe qué enfermedad es. Dura de 7 a 15 días y no deja secuela. Se acuerdan del tratamiento?”

A: no sintomático y buches alcalinos

D: buches con tetraciclina, leche de magnesio, lo conocen, no? Benadryl, corticoides en tópicos. Si recurre hacer interconsulta y estudios complementarios.

[Se muestra una foto de la lesión]

D: lo van a reconocer?

A: no contestan” (Observación de clase teórica)

Esta observación de parte de la clase teórica permite ver en acción el rol de un docente dueño de un saber y el rol del estudiante, que acepta ese saber como absoluto desde una posición de pasividad.

El docente estructura un mensaje basado en códigos compartidos pero no se detiene a verificar su comprensión de modo real y efectivo.

“D: Bueno, con esto terminamos. Tienen dudas?

A: no”. (Observación de clase teórica)

Por otro lado, pareciera que este espacio no puede ser objeto de reflexión en cuanto a sus posibilidades de modificación.

“E: Bueno charlemos de las clases. Te parece empezar por la clase teórica?

D: Sí

E: Y qué te pareció?

D: me pareció bien... no sé... los alumnos no participaron casi.... pero eso siempre pasa.

(...)

D: Me hubiera gustado que opinen, que planteen dudas, que aporten de sus experiencias en el tratamiento de los pacientes porque a algunos les tocó ver en la clínica a alguna de las patologías.....

E.: Y no será que el teórico no lo ven como un espacio para eso?

D: Sí, claro. Pero, hay que dar teórico!”. (Observación de clase teórica)

Se volverá a retomar este análisis al referirnos a las representaciones acerca del espacio del teórico.

Siguiendo con el análisis de la fase interactiva, aparecen también testimonios vinculados con las transformaciones en las prácticas de evaluación en el espacio de la clase teórica. La utilización del ECEO³⁸ como estrategia de evaluación de competencias profesionales da cuenta de un cambio no sólo en las prácticas evaluativas sino también en la concepción y sentido que adquieren estas prácticas.

“D: Para evaluar me gusta mucho el ECEO, es bárbaro, pero lo hacemos porque tenemos menos alumnos”. (Entrevista inicial)

“D: También lo del ECEO Lo aprendimos en CD. (Entrevista inicial)

“E: Y qué otras cosas te parece que cambiaron?

D: Cómo hacíamos los exámenes, el diseño es fundamental, cómo se hacen las preguntas, que sean concretas y que se relacionen con la situación que se les está dando. Además que siempre se relacionen con lo que enseñamos.... Eso fue un cambio que hubo respecto a los exámenes.” (Entrevista inicial)

Esta docente identifica como nuclear, diseñar las situaciones de evaluación no sólo desde el respeto a los condicionantes técnicos sino también en su articulación con la enseñanza. Asimismo, la inclusión de estrategias de evaluación innovadoras como el ECEO supone la incorporación de una visión más integradora de la evaluación, en tanto esta estrategia permite la valoración no sólo de contenidos académicos sino de procedimientos clínicos y actitudes; éstos indican la preocupación por la evaluación del futuro profesional en su totalidad.

Siguiendo con nuestra línea de interpretación de las transformaciones en las prácticas en su fase posactiva, en el espacio curricular de las clases teóricas, observamos, a

³⁸ El ECEO (Examen Clínico, Estructurado y Objetivo) es una estrategia de evaluación que permite evaluar la futura competencia profesional del estudiante. Consiste en un modelo de examen multi – estación. En cada estación el alumno se enfrenta con una situación clínica simulada (a través de prácticas o documentos de laboratorio) con la finalidad de evaluar las habilidades del alumno para resolver los problemas planteados. Cada estación tiene una duración preestablecida y los alumnos van rotando por cada una de ellas. La comisión de los sábados, a la que pertenece esta docente la ha implementado en reiteradas ocasiones.

partir del discurso de esta docente procesos, reflexivos vinculados con las **prácticas de evaluación**.

“D: “El hacer devolución de los exámenes, eso lo hacemos en toda la cátedra y salió de acá. Nosotros tomábamos examen y se nos venían encima los alumnos. Ahora la devolución la hago yo y M. F. Porque con él corregimos. Y la verdad es que da resultado porque le hacemos ver a los chicos donde estuvieron los problemas y ya para el recuperatorio están mejor... salvos que sean bueno hay algunos irrecuperables. Y el tema de decir bueno: este alumno queda libre porque realmente no cumplió con los objetivos, no dejarlo libre porque a pesar que no estudió no le damos ninguna otra posibilidad, no se le dan determinadas oportunidades, las tienen todo el año y sobre todo al final del año, nosotros vamos controlando cómo van con los trabajos, el número de altas que tienen es como para llegar...” (Entrevista inicial)

“D: Empezamos a hacer las revisiones de los exámenes y las devoluciones no bien terminamos la CD. Éramos varios del turno de los sábados que la hicimos juntos. Y quisimos darle a los alumnos la oportunidad de ver en qué se habían equivocado para que pudieran corregir los errores.” (Entrevista inicial)

“D: Y en las devoluciones hay algunos que te discuten un montón y te dicen que pusieron lo mismo que dice el libro. Yo les digo que traigan el libro y que lo vamos a ver, antes era muy dura con eso. Ahora yo acepto que me puedo equivocar, no sé todo. Yo estoy segura cuando hago las preguntas pero sirve mucho para los alumnos porque traen el libro y al releerlo se dan cuenta que se equivocaron.” (Entrevista inicial)

Se advierte que la docente tiene clara conciencia de modificaciones en su modo de pensar y actuar respecto al sentido de las devoluciones de las evaluaciones efectuadas y el lugar que juega el alumno en estas instancias. Pareciera que hay una concepción de la evaluación ligada a su sentido formativo con un estilo particular de intervención del docente que permite ir construyendo junto al alumno su propia percepción del error. Esto da cuenta también del sentido que éste adquiere en el proceso de formación, abandonado su impronta punitiva para conformarse en parte constitutiva de la enseñanza.

1.2. Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular de las clínicas

Como se ha señalado oportunamente, el dispositivo original para la recolección de la información indicaba la realización de entrevista inicial, observación de clase teórica y entrevista de devolución. En virtud de las contradicciones que surgen a partir de lo expresado por esta docente en la primera entrevista y la observación de la clase teórica, modifiqué el dispositivo incluyendo la observación de la clínica.

La clínica se caracteriza por ser un ámbito sujeto a un alto grado de variabilidad, es impredecible, requiere inmediatez para la toma de decisiones y frecuentemente se produce falta de continuidad en la tarea clínica. Conforman un escenario complejo sujeto a variadas presiones, una de ellas, el tiempo que es percibido siempre como escaso. Esta escasez de tiempo se asocia 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). Dadas estas características, resulta poco probable la programación de experiencias de enseñanza ya que el aprendizaje que realizan los alumnos es incidental: se trabaja con los casos clínicos que llegan a la cátedra. La enseñanza es in situ, al mismo tiempo que se desarrolla la práctica odontológica de los alumnos. Por ende, la diferenciación de las fases utilizadas para el análisis de las clases teóricas no resulta apropiada.

A partir de las observaciones llevadas a cabo se puede afirmar que en el espacio curricular de la clínica se realizan diferentes tipos de intervención de esta docente.

En este espacio la docente realiza el seguimiento del alumno por medio de:

- **la observación a distancia**³⁹: la docente recorre los diferentes sillones observando a distancia lo que hacen los alumnos. A veces, se para junto a un sillón y observa unos minutos sin mediar palabras y luego continúa su recorrido.

“(A1 coloca la turbina en su lugar, va sacando los materiales de trabajo, entra la D, se para al costado de los lavatorios y observa

A1 coloca rolo en la boca de P1 con una pinza, el eyector, saca distintas jeringas y las prepara-

D ahora circula por la clínica y mira, se vuelve a parar en el mismo lugar que antes y sigue observando el espacio. Luego se acerca al sillón” (Observación de la clase clínica)

- **observación de cerca**: en estos casos la docente se acerca por decisión propia o por demanda de algún estudiante y observa.

“A6: Dra. Tengo la Rx. Es penetrante, hay que hacer la endodoncia.

D: (mira la Rx) . Muy bien, se la hacés la vez que viene” (Observación de la clase clínica)

- **Intervención de la docente** esta se realiza por decisión propia o a demanda de los alumnos. Generalmente revisa al paciente y le indica los pasos a seguir en su atención. En estas intervenciones opera corroborando los procedimientos realizados por los estudiantes, indicando procedimientos o solicitando fundamentación teórica para la práctica clínica

“D: Qué hacés?

A4: Estoy por ponerle la anestesia a K. Tiene una caries enorme en un molar, no?

³⁹ Esta categorización fue realizada tomando como base la producida en el marco del Informe de Devolución a la cátedra de Odontología Integral Niños elaborado para el UBACyT F051 “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”. 2004 - 2007

P4: Sí

A4: a la D. Es muy profunda, voy a remover, espero no llegar al nervio.

D: A ver? (Mira la boca). Sí". (Observación de la clase clínica)

"La llama el A1:

A1: Profesora, tengo las Rx.

D: se acerca al sillón 1. A ver? Las mira. Y qué opinás?

A1: yo haría la exodoncia de las dos piezas.

D: Por qué?

A1: Por que a la larga van a ir a extracción, están muy destruidas.

D: Te parece? Miralas bien, una por una

A1: Sí, la 74 está peor, no?

D: Y la 75? Cómo la ves?

A1: Casi llega al nervio. Si la dejamos...

D: Y por qué vamos a dejarla? Qué podemos hacer?

A1: tratamiento pulpar, pero me parece que no va a servir, está muy cerca del nervio.

Cuando saque caries expongo seguro. Me parece mejor sacarla.

D: Estás seguro?

A1: Sí además es menos stress sacar las dos de una.

D: Ya lo atendiste antes?

A1: No, es la 1º vez.

D: Y te parece que es conveniente?

A1: Bueno, es cierto, todavía no tengo mucho feelling.

D: Además, cómo podés estar seguro que el tratamiento pulpar no va a andar?

A1: Y me parece que no.

D: Ya hiciste tratamientos pulpares de estas características?

A1: No. Pero por lo que estudiamos.... me parece.

D: Me parece bien que recuerdes lo que estudiaste, pero también estudiaste que lo más importante es evitar las exodoncias innecesarias, no?

A1: Sí, pero si es necesaria....

D: Yo probaría con endo antes.

A1: Bueno, está bien.

D: Bueno, qué vas a hacer ahora?

A1: Si la exodoncia o el tratamiento pulpar?El tratamiento pulpar porque para la exo tiene que verlo XXXX (la psicóloga). Además no tenemos tanto vínculo todavía. Voy a ver qué tal con la anestesia....

D: Está bien. Empezá y me avisás cualquier cosa.” (Observación de la clase clínica)

A partir de la inclusión de la observación del espacio de las clínicas, el material de este caso permite identificar dos tipos de prácticas muy diferenciadas y hasta cierto punto opuestas en cuanto al estilo de desempeño de esta docente vinculadas a los dos momentos hegemónicos de enseñanza en la cátedra: el espacio del teórico y el de la clínica.

El espacio curricular de la clínica aparece como el lugar privilegiado donde esta docente pone en acción estrategias tendientes a favorecer el aprendizaje reflexivo del alumno.

Aquí pone en juego como estrategia de enseñanza la interrogación didáctica con fines verdaderamente formativos. Como ya se ha mencionado, el uso de esta estrategia no garantiza per se la facilitación del conocimiento por parte del alumno. El uso de preguntas de control o evaluativas no sirven a ese propósito (Mercer, 1995; Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T., 1999) y no son, en términos de Litwin (1997) preguntas auténticas, dado que éstas permiten la reflexión abriendo nuevos interrogantes.

La docente realiza *preguntas de aplicación* (Rajadell y Serrat, 2002) que suponen que el alumno debe: tener información, reinterpretarla de manera personal y poder aplicarla en una situación concreta. Hace también *preguntas de análisis*, que son preguntas complejas que fomentan el pensamiento crítico y permiten que el alumno identifique los motivos que provoca un hecho específico analizando la información disponible para

elaborar una conclusión, Finalmente realiza *preguntas de síntesis*, que son aquellas que favorecen la utilización del pensamiento divergente.

Este segmento da cuenta de la utilización *preguntas de aplicación y de análisis* que se orientan a los fines descritos:

“La Docente se dirige a otro sillón en donde hay una alumna que la está llamando. . Hay una alumna (A2), una paciente de aproximadamente 10 años y otra docente.

A2: Mire esto, por favor.

D: (al A): de qué se trata?

A2: tiene una lesión en la encía.

D: Qué puede ser?

A2: Podría ser un quiste, un granuloma, algún tumor benigno ...

D: Qué otros síntomas tiene?

A2: es fibroso al tacto

D: qué recomendás hacer?

A2: Una biopsia, para tener un diagnóstico más certero.

D: Bien. Cómo hacemos?

A2: Yo la podría acompañar a cirugía para que se la hagan o si hoy no pueden para sacar turno.

D: te parece que la harán hoy?

A2: Ah! No. Seguro tiene que estar en ayunas y le tendrán que hacer antes un análisis de sangre...

D: Qué te parece?

A2: Sí. Claro, de coagulación, no?

D: Sí. Vení un momento.....Se separan del sillón

D: Hablaste con la mamá?

A2: Todavía no.

D: qué le vas a decir?

A2: la verdad, que es una lesión y que no sabemos qué es hasta no hacer la biopsia, para poder encarar un tratamiento.

D: Sí, pero explicale que la vamos a llevar a cirugía para que se la hagan allí. Tranquilizala, pero... si te pregunta si es quirúrgico qué le decís?

A2: Que puede ser

D: Sí, pero recalcale que aún no sabemos, que necesitamos la biopsia. Y qué vamos a hacer después?

A2: Y depende del resultado. Si es quirúrgico....

D: Y antes de eso?

A2: tendrían que verla en estomato, no?

D: Sí Es la primera vez que vienen acá?

A2: Sí

D: Hablá con XX (la psicóloga), va a tener que ver a la nena antes de la biopsia. Dale el informe y arreglá con ella fecha. Ahora hablá con la mamá y andá a cirugía. Buscame cualquier cosa.

A2: Sí.”. (Observación de la clase clínica)

Esta observación permite advertir que la docente establece un intercambio con la alumna de modo tal que le permite a ésta llegar a un diagnóstico clínico, elaborar un plan de tratamiento y tomar decisiones de manera relativamente autónoma; al mismo tiempo la docente se asegura que la estudiante manifieste conocer el fundamento teórico que sustentan estas decisiones. Este procedimiento opera como modelo de actuación profesional en el vínculo con el paciente y en el modo de explicarle tanto el diagnóstico como los pasos a seguir en un clima de respeto hacia las decisiones clínicas de la alumna hacia el paciente:

“D: Qué estás haciendo?

A3: Ya limpié y estoy restaurando.

D: tenés la Rx?

A3: *Sí. Se la muestra*

D: *Observa la Rx. Qué clase es?*

A3: *4*

D: *Sí. Observa la boca del paciente. Muy bien". (Observación de la clase clínica)*

En este segmento de observación la docente verifica el conocimiento teórico que sustenta la práctica clínica y devuelve al alumno su apreciación acerca de la marcha del tratamiento que hace el alumno. Realiza una pregunta de aplicación.

"La llama el A1:

A1: *Profesora, tengo las Rx.*

D: *se acerca al sillón 1. A ver? Las mira. Y qué opinás?*

A1: *yo haría la exodoncia de las dos piezas.*

D: *Por qué?*

A1: *Por que a la larga van a ir a extracción, están muy destruidas.*

D: *Te parece? Miralas bien, una por una*

A1: *Sí, la 74 está peor, no?*

D: *Y la 75? Cómo la ves?*

A1: *Casi llega al nervio. Si la dejamos...*

D: *Y por qué vamos a dejarla? Qué podemos hacer?*

A1: *tratamiento pulpar, pero me parece que no va a servir, está muy cerca del nervio. Cuando saque caries expongo seguro. Me parece mejor sacarla.*

D: *Estás seguro?*

A1: *Sí además es menos stress sacar las dos de una.*

D: *Ya lo atendiste antes?*

A1: *No, es la 1º vez.*

D: *Y te parece que es conveniente?*

A1: Bueno, es cierto, todavía no tengo mucho feelling.

D: Además, cómo podés estar seguro que el tratamiento pulpar no va a andar?

A1: Y me parece que no.

D: Ya hiciste tratamientos pulpares de estas características?

A1: No. Pero por lo que estudiamos.... me parece.

D: Me parece bien que recuerdes lo que estudiaste, pero también estudiaste que lo más importante es evitar las exodoncias innecesarias, no?

A1: Sí, pero si es necesaria....

D: Yo probaría con endo antes.

A1: Bueno, está bien.

D: Bueno, qué vas a hacer ahora?

A1: Si la exodoncia o el tratamiento pulpar?El tratamiento pulpar porque para la exo tiene que verlo XXXX (la psicóloga). Además no tenemos tanto vínculo todavía. Voy a ver qué tal con la anestesia....

D: Está bien. Empezá y me avisás cualquier cosa". (Observación de la clase clínica)

En estas observaciones la docente se muestra como un modelo profesional centrado en el respeto del paciente y valorizando el establecimiento de un vínculo con él. Esto implica el reconocimiento de que el objeto de estudio de la odontología es la salud bucal en una concepción mucho más abarcativa que considerar sólo "la boca" del paciente.

Por otro lado, se hace evidente un estilo docente centrado en promover la reflexión del alumno y la toma de decisiones fundamentada teóricamente. Es interesante advertir que la docente no es quien da las respuestas sino que son los alumnos los que van siendo guiados por ella. La pregunta aparece como una estrategia que le permite al alumno vincular la práctica clínica que está realizando con la conceptualización teórica que la sustenta, realizando preguntas de diverso tipo. Este modo de operar de la docente resulta realmente importante para el aprendizaje del rol ya que permite el desarrollo del pensamiento clínico, característico de los profesionales de la odontología. Así mismo apela a los conocimientos previos de los alumnos que son recuperados tanto desde la teoría como desde la práctica clínica.

Este modo de actuar es reconocido por ella como producto de su paso por el programa de formación de la CD.

E: Cómo dirías que llevás a cabo la enseñanza en la clínica, qué estrategias usás?

D: la verdad es que nunca lo pensé ,....pero me parece que yo me baso en las preguntas. No sé qué nombre tiene, qué vergüenza. Hay un método que sea así? Ah! Una vez vimos con M. lo del interrogatorio en el teórico, era una estrategia para dar teórico que tenía una parte de interrogación para ver si los alumnos habían entendido.

E: Te referís al método de exposición y diálogo que tiene una parte de monitoreo de comprensión de los alumnos? Lo que leyeron en Eggen y Kauchack?

D: Sí, eso. Yo uso esa parte, la de las preguntas.

E: Siempre lo usabas o lo hiciste a partir de hacer la CD?

D: No, me parece que mucho antes no lo hacía, tal vez algunas veces. Pero en general les daba todo cocinado.

E.: Entonces, eso cambió por la CD?

D: Sí. Mirá qué bueno, no?

E: Sí.”

(...)

“ E: Y cómo los ves, ya cerca del final de la carrera?

D: La mayoría va bien. Me parece que hicieron un buen proceso. (...) Me gusta estar en una materia del final y tratar con casi colegas. Por que así los trato. Yo les pregunto para que puedan conceptualizar lo que hacen”. (Entrevista de devolución)

Así mismo, como puede verse en las observaciones anteriores, la docente deja claramente establecida a su concepción acerca de la Odontología como disciplina científica más que meramente técnica. Esta forma de pensar es ratificada en el siguiente segmento de entrevista:

“E: Y cómo los ves [a los alumnos] ya cerca del final de la carrera?

D: La mayoría va bien. Me parece que hicieron un buen proceso.(...) Esta es una carrera muy técnica y (esto lo aprendí en la CD) hay que volver a la teoría para justificar las acciones que se hacen.” (Entrevista de devolución)

Por otro lado, en las observaciones precedentes se advierte la conciencia que tiene la docente acerca de la relación teoría práctica y de su importancia a la hora de enseñar. Esto es señalado explícitamente como una preocupación para esta docente y se ve claramente en este segmento de entrevista:

“E: Y si tuvieras que definirte como docente qué dirías de vos misma?”

D: Ahora, ahora soy una buena docente (...). Por supuesto que siempre hay algún alumno que nosotros consideramos que no pueden aprobar y son alumnos del último año de la carrera y nos preguntamos cómo llegaron hasta acá (...), pero uno como docente se preocupa y se pregunta qué es lo que falló. Cual fue el nivel que falló. Los 1º años, las clínicas..... como nosotros tenemos parte teórica y mucho de clínica, ahí se ve mucho la falla, no relacionan la teoría con lo que hacen y además hay conceptos que no los tienen habiendo pasado por varias clínicas. De esto también me di cuenta en la CD. Antes creía que era culpa del alumno, que no había estudiado lo suficiente, pero ahora creo que sí estudian pero que no siempre la teoría te dice todo del caso... nunca un paciente es igual a otro, además hay temas muy complejos, traumatismos, por ejemplo que por más que lo veas en libros, nunca te alcanza... tenés que verlo...”
(Entrevista inicial)

La docente es consciente de cómo fue cambiando la consideración del error del alumno y como puede ser utilizado como estrategia a la hora de enseñar, en la medida que el otro pueda ser escuchado y reconocido como tal. Por otro lado, esto evidencia un corrimiento de su lugar de “saber” en la formación del futuro odontólogo y marca una nueva concepción acerca de la enseñanza en donde la función del docente no es “transmitir” un conocimiento sino promover el aprendizaje del otro. La preocupación está puesta en el proceso del alumno y éste se lleva a cabo a través de propiciar la reflexión y fundamentación de cada práctica clínica del alumno como una modo de evitar el ensayo y el error como manera de aprender. Este testimonio da cuenta de ello:

“E: Bueno, querés que pasemos a la clínica?”

D: Sí, ahí me gusta más.

E: Por qué?:

D: Porque puedo supervisar a los alumnos cara a cara, seguirlos en sus razonamientos. Ves... ahora que lo pienso... en esto sí me cambió la CD. 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 tratamiento. Ahora puedo bancarme que se equivoquen sin enojarme y sin decirles "la posta". Me parece que me importa menos lucirme yo con mi sapiencia (...) Ahorame importa más que aprendan, que me digan porqué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí." (Entrevista de devolución)

Otro aspecto interesante a considerar es la vivencia que tiene la docente frente a una de las características del espacio de la clínica: la tensión entre la atención y la docencia.

La clínica, como ya se ha señalado es un espacio curricular complejo sujeto a variadas presiones y en gran medida impredecible en donde un docente, con uno o varios alumnos lleva a cabo la enseñanza de prácticas clínicas odontológicas sobre un paciente. Su inclusión rompe la tríada didáctica conformándose una situación clínica que es única e irrepetible. En este espacio se desarrollan dos lógicas que conviven: la de la enseñanza y la de la asistencia, y, como ya se ha anticipado, en algunos aspectos son contradictorias. Una de estas contradicciones se evidencia en la consideración simbólica del tiempo: hay una vivencia del tiempo de la formación y una del tiempo de la atención. La primera remite a un tiempo interno, personal (en la medida que aprender significa realizar cambios internos), espiralado, con idas y vueltas. La segunda, es apremiante, dinámica y a menudo vivida como urgente. Esta urgencia en la atención y resolución de la problemática clínica que presenta el paciente hace que el docente, inmerso entre las dos lógicas tenga que evaluar muy precisamente cuando y de qué modo intervenir de manera de no coartar la autonomía y proceso formativo del alumno y no poner en riesgo al paciente.

"La enseñanza en la clínica, en el contexto de los TR, se focaliza tanto en el paciente como en los estudiantes. El docente debe al mismo tiempo garantizar la calidad de atención del paciente mientras que decide qué enseñar a un grupo de estudiantes heterogéneo y habitualmente con pocas horas de sueño.

Como en cualquier otra modalidad de enseñanza, la clínica se desarrolla en contextos dinámicos que se estructuran en función de la patología que presenta cada caso. Se

caracteriza este ámbito de trabajo pedagógico por las múltiples y simultáneas demandas que el docente debe atender y que requieren de su inmediata solución.”
(Irby, D., 1999:1).

En esta observación se pone de manifiesto la tensión inherente a la posición de la docente en su doble rol: docente y odontóloga, responsable legal de la atención del paciente.

“La llama el A1:

A1: Profesora, tengo las Rx.

D: se acerca al sillón 1. A ver? Las mira. Y qué opinás?

A1: yo haría la exodoncia de las dos piezas.

D: Por qué?

A1: Por que a la larga van a ir a extracción, están muy destruidas.

D: Te parece? Miralas bien, una por una

A1: Sí, la 74 está peor, no?

D: Y la 75? Cómo la ves?

A1: Casi llega al nervio. Si la dejamos...

D: Y por qué vamos a dejarla? Qué podemos hacer?

A1: tratamiento pulpar, pero me parece que no va a servir, está muy cerca del nervio. Cuando saque caries expongo seguro. Me parece mejor sacarla.

D: Estás seguro?

A1: Sí además es menos stress sacar las dos de una.

D: Ya lo atendiste antes?

A1: No, es la 1º vez.

D: Y te parece que es conveniente?

A1: Bueno, es cierto, todavía no tengo mucho feelling.

D: Además, cómo podés estar seguro que el tratamiento pulpar no va a andar?

A1: Y me parece que no.

D: Ya hiciste tratamientos pulpares de estas características?

A1: No. Pero por lo que estudiamos.... me parece.

D: Me parece bien que recuerdes lo que estudiaste, pero también estudiaste que lo más importante es evitar las exodoncias innecesarias, no?

A1: Sí, pero si es necesaria....

D: Yo probaría con endo antes.

A1: Bueno, está bien.

D: Bueno, qué vas a hacer ahora?

A1: Si la exodoncia o el tratamiento pulpar?El tratamiento pulpar porque para la exo tiene que verlo XXXX (la psicóloga). Además no tenemos tanto vínculo todavía. Voy a ver qué tal con la anestesia....

D: Está bien. Empezá y me avisás cualquier cosa.” (Observación de la clase clínica)

De su lectura se desprende que la docente no quiere dar una indicación directa de tratamiento al alumno e introduce, para la reflexión del estudiante, otras variables que no habían sido consideradas: el vínculo con el paciente, los saberes previos, la concepción de la odontología – en este caso claramente conservacionista – y de salud – enfermedad. Por otro lado se muestra disponible como referente para el alumno.

Es interesante observar que esta docente es conciente de la tensión entre atención y docencia, tal como se manifiesta en este testimonio de entrevista:

“E: Hubo algún momento de tensión o de dificultad?

D: Dejame que piense... sí cuando XX seguía emperrado en hacer una exodoncia de dos piezas a un nene porque decía que quería ahorrarle la tensión y el stress quirúrgico de una segunda vez y a mí me parecía que había que intentar con una endodoncia en una de las piezas. El lo justificaba bien, pero, ves, es uno de esos casos en que no hay una única respuesta y la experiencia juega a favor. Yo quería que él pensara como yo, pero ahora creo que en realidad él no cree que sea lo más conveniente. Esto es todo un tema

porque además de enseñarles tenemos que cuidar al paciente. Es un tira y afloje entre la enseñanza y la asistencia.

E: Y cómo lo resolvés?

D: Y depende del caso. Hay veces en que podés dejar que prime el criterio del alumno aunque no sea el tuyo porque no ponés en riesgo al paciente. Pero a veces, el alumno está totalmente equivocado y se hace difícil que entienda otro punto de vista sin que sienta que se lo imponés porque sí. Esto es algo que yo siempre me planteo, cómo hacer para que ponga en práctica su criterio como casi profesional cuando está a punto de meter la pata.

E: Y cómo hacés?

D: Trato de llevarlo por medio de preguntas, le cuestiono lo que va diciendo y trato de llevarlo por una línea de razonamiento. A veces me resulta y a veces no. Y esto que te estoy diciendo, me estoy dando cuenta ahora....” (Entrevista de devolución).

Queda claro que la docente tiene conciencia del delicado equilibrio entre las dos funciones (enseñanza – asistencia), que ambas son objeto de reflexión de su parte en una suerte de vuelta sobre sí misma. Toma en cuenta el aspecto ético de la profesión al considerar al paciente como un ser digno de respeto. A la vez es consciente de las características del alumno en su posición actual (casi profesional) y de su propio rol de formadora desde una concepción de la formación que tiene en cuenta la autonomía y la construcción de conocimiento que realiza. Resulta de interés la mención al valor que adquiere para ella la entrevista de devolución en el párrafo final.

Hasta aquí hemos considerado las transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular de las clases teóricas y en el espacio curricular de las clínicas en el primer caso analizado.

A continuación trataremos las **Transformaciones en las representaciones acerca de los alumnos** en los espacios diferenciados de la formación (el del teórico y en de la clínica)

2. Transformaciones en las representaciones

2.1. Transformaciones en las representaciones acerca de los alumnos en los espacios diferenciados de la formación (el del teórico y en de la clínica)

En primer lugar me referiré a las representaciones sociales como marcando un punto de inflexión entre lo psicológico y lo social.

Tal como se expresó en el encuadre teórico, las representaciones compartidas en toda institución actúan como reguladoras de las acciones, organizadoras del pensamiento y condicionantes de las relaciones intersubjetivas y con 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.

Moscovici (1984) plantea que la representación intermedia entre el sujeto y la realidad y prepara para la acción al guiar el comportamiento definiendo la naturaleza de los objetos y situaciones, y las respuestas adecuadas. Otorgan sentido al comportamiento al integrarlo a una red donde queda ligado a su objeto

Su estereotipia puede mantenerse para preservar los rasgos activos y siempre presentes del pasado, protegiendo de las amenazas del cambio (se asocia a la permanencia de la representación social la permanencia de la identidad grupal)

Poseen un carácter autónomo y creador, que hace posible la incorporación social de la novedad (los otros sistemas se transforman por influencia de la representación nueva).

En el caso en estudio, estos dos espacios curriculares, el del teórico y el de la clínica, con sus estrategias de enseñanza bien diferenciadas dan lugar a dos tipos de representaciones acerca del alumno que participa de ellos.

Desde la percepción de la docente de este caso, el alumno en el teórico no participa, parece dormido, se aburre, no lee, hay que "darles" todos los contenidos. Este comportamiento, aparentemente se reitera en todas las asignaturas y es producto de la característica de ser alumno.

Los testimonios de esta docente así lo dicen:

"E: Qué tipo de estrategia de enseñanza te parece mejor? Con cuál te sentís más cómoda?"

D: Nosotros ya tenemos una estrategia siempre es así. Les damos la clase teórica y abrimos a las preguntas, que participen, eso cuesta un montón. Nosotros tratamos de hacerles preguntas y que participen, que contesten pero es como que están dormidos parece."

(...)

E: Y ellos tienen que leer antes de las clases?"

D: Tendrían que leer pero o leen nada. Nos damos cuenta que no. Siempre tienen todo el material en las guías está la base de todos los temas, pero no lo miran". (Entrevista inicial)

"E: Bueno charlemos de las clases. Te parece empezar por la clase teórica?"

D: Sí

E: Y qué te pareció?"

D: me pareció bien... no sé... los alumnos no participaron casi.... pero eso siempre pasa.

E: Y por qué te parece que pasa?"

D: Porque no están acostumbrados a participar. Vienen de 5 o 6 años de hacer de alumnos que escuchan en los teóricos y no los movés con nada.

(...)

E: Y entonces, si conocían el contenido, qué habrá pasado?

D: Te digo que es siempre lo mismo, no abren la boca en los teóricos. Se aburren....

E: Probaste pedirles que lean antes de la clase?

D: Sí pero no leen nada y es lo mismo, hay que darles todo el contenido.

(...)

D: Sí, claro. Pero, hay que dar teórico!

E: Por qué?

D: Porque acá es así. Se supone que el docente tiene que transmitir los contenidos”.

(Entrevista de devolución)

Esta representación del rol del alumno puede relacionarse con dos aspectos: en primer lugar, como ya se ha señalado, los teóricos dan lugar a clases expositivas, en donde el alumno cumple un rol pasivo de escucha. Generalmente “copia” lo que dice el docente aunque sean los mismos contenidos que encuentra en la bibliografía. Por otro lado, esta situación se refuerza con el tipo de pregunta que realiza el docente. Las siguientes observaciones refieren a este aspecto:

“Empezamos con el herpes tipo I. Ya lo vieron en estomatología, no? Cómo se llama la enfermedad?

Los Alumnos no contestan

D: Es el herpes recurrente. No lo conocen?

A I. Sí.

D: explica cómo es el herpes

D: Vemos otra.... varicela, todos la conocen, no? [La docente explica] (Observación de la clase clínica)

Se observa que la docente realiza preguntas que los alumnos consideran que no es necesario contestar o no da tiempo a que los estudiantes puedan decir algo de lo que ha preguntado.

“D: Si tenemos que dar penicilina o derivados... Uds. lo saben, no?Cuál es la prescripción?

A1: 50 mg por día, ampicilina 3 veces por día.... [la alumna no termina la frase]

D: ... o cefalexina, no? Cómo se da? De 50 a 100 mg por kil cada 6 hs., no?

(Observación de la clase teórica)

En este segmento de observación puede verse que la docente no permite que la alumna termine la frase al responder a su pregunta, y que la última pregunta que realiza es de *tipo retórico*. Sin embargo, la docente no es conciente de esta situación, tal como lo evidencia este testimonio:

“D: Me hubiera gustado que opinen, que planteen dudas, que aporten de sus experiencias en el tratamiento de los pacientes porque a algunos les tocó ver en la clínica a alguna de las patologías.....” (Entrevista de devolución)

Hay una depositación en el rol del alumno y su connotación. Pareciera que el “ser alumno en el teórico” adquiere tal fuerza que imposibilita pensar qué situaciones desde el rol del docente pueden favorecer o facilitar esta cristalización en el rol del estudiante tal cual es esperado. De esta manera se crea un círculo vicioso en donde el alumno asume lo que se espera de él (ser pasivo) y no se genera desde la enseñanza ningún dispositivo que modifique la situación.

Sin embargo, la escasa participación de los alumnos en esta instancia de formación es reconocida por la docente y es objeto de preocupación:

“D: Como estrategia de enseñanza me gusta la clase participativa.... Nosotros ya tenemos una estrategia siempre es así. Les damos la clase teórica y a abrimos a las preguntas, que participen, eso cuesta un montón. Nosotros tratamos de hacerles preguntas y que participen, que contesten pero es como que están dormidos parece. No sé si es lo mejor pero...” (Entrevista de devolución)

“D:...los alumnos no participaron casi.... pero eso siempre pasa....Porque no están acostumbrados a participar. Vienen de 5 o 6 años de hacer de alumnos que escuchan en los teóricos y no los movés con nada....Te digo que es siempre lo mismo, no abren la boca en los teóricos. Se aburren..” (Entrevista de devolución)

A pesar que la docente hace mención a otro tipo de estrategias didácticas que favorecen la participación y el compromiso del alumno, y esto podría indicar que las reconoce como valiosas a la hora de aprender, no pareciera que fuera posible incluirlas.

"D: Lo que pasa es que ... sí... podríamos hacer un ABP, la verdad es que son tan pocos alumnos.... o un caso. Y si leyeran antes, un caso estaría bárbaro... pero... ya te dije, es muy difícil, es el espacio del teórico. Están esperando que des la clase.

E: Quienes están esperando?

D: Todos: los alumnos y también los otros docentes. Viste que algunos de los de la clínica vienen a ver la clase.... Qué te puedo decir!! Acá es así!" (Entrevista de devolución)

La explicación de lo sucedido se basa en dos axiomas: el depositar en el alumno la responsabilidad de lo que sucede, y la consideración del teórico como algo inamovible. En efecto, pareciera que el lugar de alumno implica ciertos rasgos estables en su comportamiento imposibles o muy difíciles de modificar.

Por otro, pareciera que el lugar institucional que ocupa el teórico obtura toda posibilidad de operar de otra manera por parte del docente. Los testimonios así lo evidencian:

"D: Me hubiera gustado que opinen, que planteen dudas, que aporten de sus experiencias en el tratamiento de los pacientes porque a algunos les tocó ver en la clínica a alguna de las patologías....

E.: Y no será que el teórico no lo ven como un espacio para eso?

D: Sí, claro. Pero, hay que dar teórico!

E: Por qué?

D: Porque acá es así. Se supone que el docente tiene que transmitir los contenidos.

E: Se te ocurre que se podría hacer otra cosa?

D: Y, qué se yo. Si no diera teórico.... podría darles un caso, pero seguro que no lo querrian hacer.

E: Por qué te parece eso?

D: Por esto que te digo, en el teórico hay que dar teórico." (Entrevista de devolución)

“E: Habría algún problema con la Profesora Titular si hicieras eso?

[Se refiere a la implementación de casos o ABP en el espacio de la clase teórica]

D: Y no sé.... Imaginate que hay que dar en todas las comisiones lo mismo y si en una hacemos otra cosa, es un lío. Todos los alumnos tienen que haber visto lo mismo para ir al final.” (Entrevista de devolución)

“E: Y que aspectos te preocuparon o generaron insatisfacción durante la clase?

D: Y esto que decíamos... que no participan. Cada vez que termina una clase me pregunto que podría cambiar para hacerla más dinámica, que se comprometan más Y te aseguro que no se me ocurre. Cómo hacer para que un teórico sea más entretenido? Yo mecho con experiencias personales, viste?, pero eso no alcanza...

E: Y alguna de loas cosas que viste en la CD no te podría ayudar con esto?

D: Lo que pasa es que ... sí... podríamos hacer un ABP, la verdad es que son tan pocos alumnos.... o un caso. Y si leyeran antes, un caso estaría bárbaro... pero... ya te dije, es muy difícil, es el espacio del teórico. Están esperando que des la clase.

E: Quienes están esperando?

D: Todos: los alumnos y también los otros docentes. Viste que algunos de los de la clínica vienen a ver la clase.... Qué te puedo decir!! Acá es así!” (Entrevista de devolución)

Pareciera que esta docente no percibe al alumno en formación como parte de un sistema de relaciones que incluye también al docente. De este modo los procesos de enseñanza se manifiestan de manera absolutamente separada de los de aprendizaje y no habría posibilidad de establecer relaciones entre las acciones de los docentes y las consecuentes de los estudiantes. Los alumnos aparecen en su percepción como cosificados.

El lugar institucionalmente asignado al teórico pareciera tener una fuerte pregnancia en la representación de esta docente. Si bien por momentos es conciente que habría otras estrategias de enseñanza que pudieran ser más efectivas par promover el aprendizaje de los estudiantes – y reconoce haberlas aprendido en la CD – su representación de este espacio le impide implementarlas depositando su propia imposibilidad en otros (el alumno, la profesora titular, sus colegas). Es posible que esto sea consecuencia de la

operación de la cultura institucional. Lidia Fernández (1998:29) 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”

De este modo, la cultura institucional 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.

Una de las formas de expresión de la cultura son las representaciones de los diferentes roles desempeñados por los diferentes miembros de la institución, (en este caso, los estudiantes son adjudicatarios de ciertas representaciones por parte de esta docente) y representaciones acerca de las tareas (en este caso, para esta docente, acerca de los que se debe hacer y lo que no en el espacio del teórico).

También se puede enfocar esta situación en función del peso que tiene la cultura institucional (Fernández, 1988) en la medida que predetermina los comportamientos esperados. Institucionalmente la organización horaria de todas las asignaturas que forman parte de la carrera de grado de Odontología determinan tiempos diferenciados para las clases teóricas y la clínica. Esto podría operar como fuerte condicionamiento en el momento de pensar en instancias instituyentes a la lógica institucional prevalente. Es sabido que los docentes se insertan en contextos institucionales que ya poseen lógicas y mecanismos que muchas veces inhiben las posibilidades de transformar las prácticas.

“E:.... Qué te puedo decir!! Acá es así!” (Entrevista de devolución)

Sin embargo, la representación de la docente de este caso cambia al referirse al alumno desempeñándose en la clínica.

E: Y cómo los ves, ya cerca del final de la carrera?

D: La mayoría va bien. Me parece que hicieron un buen proceso. Y eso que algunos el primer día decían que no les gustaba trabajar con chicos! Si los vieras ahora... Me gusta estar en una materia del final y tratar con casi colegas. Por que así los trato.

(...)

Creo que les damos una buena formación. En la clínica trabajan muy bien. Ya parecen profesionales..." (Entrevista de devolución)

"E: Y qué aspectos te resultaron gratificantes durante la clínica?

D: Esto que hablábamos. Cuando ves que un alumno va bien encaminado y vos le preguntás porqué va a hacer tal cosa y la tiene clara. Esto pasó con XX, el chico de la radiografía.

E: Sí. Me acuerdo

D: Me hace sentir bien, que el esfuerzo vale la pena" (Entrevista de devolución)

"Se le acerca A2:

A2: Doctora: no hay más pacientes en la sala de espera. Qué hago?

D: Asistí a A1 en el tratamiento pulpar que está haciendo. Se acercan a ese sillón.

D: Cómo va el procedimiento?

A1: Bien, no es cierto? No dolió nada hasta ahora, no?

P1: hace movimiento con la cabeza.

D: Observa la boca del paciente: Mostrame la Rx antes de obturar". (Observación de la clase clínica)

El alumno para esta docente en el espacio curricular de la clínica tiene criterio clínico, es activo y puede fundamentar lo que se le pregunta. Construye su conocimiento, categoriza, es decir, es casi un profesional, Esta representación da cuenta de una concepción de enseñanza y del papel del alumno opuesta a la que prima en el teórico. Aquí no es el docente quien detenta con exclusividad el saber. El alumno "sabe" y

Sin embargo, la representación de la docente de este caso cambia al referirse al alumno desempeñándose en la clínica.

"E: Y cómo los ves, ya cerca del final de la carrera?"

D: La mayoría va bien. Me parece que hicieron un buen proceso. Y eso que algunos el primer día decían que no les gustaba trabajar con chicos! Si los vieras ahora... Me gusta estar en una materia del final y tratar con casi colegas. Por que así los trato.

(...)

Creo que les damos una buena formación. En la clínica trabajan muy bien. Ya parecen profesionales..." (Entrevista de devolución)

"E: Y qué aspectos te resultaron gratificantes durante la clínica?"

D: Esto que hablábamos. Cuando ves que un alumno va bien encaminado y vos le preguntás porqué va a hacer tal cosa y la tiene clara. Esto pasó con XX, el chico de la radiografía.

E: Sí. Me acuerdo

D: Me hace sentir bien, que el esfuerzo vale la pena" (Entrevista de devolución)

"Se le acerca A2:"

A2: Doctora: no hay más pacientes en la sala de espera. Qué hago?

D: Asistí a A1 en el tratamiento pulpar que está haciendo. Se acercan a ese sillón.

D: Cómo va el procedimiento?

A1: Bien, no es cierto? No dolió nada hasta ahora, no?

PI: hace movimiento con la cabeza.

D: Observa la boca del paciente: Mostrame la Rx antes de obturar". (Observación de la clase clínica)

El alumno para esta docente en el espacio curricular de la clínica tiene criterio clínico, es activo y puede fundamentar lo que se le pregunta. Construye su conocimiento, categoriza, es decir, es casi un profesional, Esta representación da cuenta de una concepción de enseñanza y del papel del alumno opuesta a la que prima en el teórico. Aquí no es el docente quien detenta con exclusividad el saber. El alumno "sabe" y

puede poner en acción este saber de acuerdo a las peculiaridades del caso clínico. Integra diversos aspectos del ser profesional (saber académico, procedimientos y saberes clínicos, modos de relación con el paciente). Pone en juego su autonomía supervisado por la docente que lo deja actuar. Esta concepción de enseñanza apunta a revalorizar el proceso de aprendizaje del alumno.

2.2. Transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación

La docente de este caso 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.” (Entrevista inicial)

“D: 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 tratamiento. 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. Ahorame importa más que aprendan, que me digan por qué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí”. (Entrevista inicial)

“E: Cómo dirías que llevás a cabo la enseñanza en la clínica, qué estrategias usás?”

D: la verdad es que nunca lo pensé ,....pero me parece que yo me baso en las preguntas. No sé qué nombre tiene, qué vergüenza. Hay un método que sea así? Ah! Una vez vimos con M. lo del interrogatorio en el teórico, era una estrategia para dar teórico que tenía una parte de interrogación para ver si los alumnos habían entendido.

E: Te referís al método de exposición y diálogo que tiene una parte de monitoreo de comprensión de los alumnos? Lo que leyeron en Eggen y Kauchack?

D: Sí, eso. Yo uso esa parte, la de las preguntas.

E: Siempre lo usabas o lo hiciste a partir de hacer la CD?

D: No, me parece que mucho antes no lo hacía, tal vez algunas veces. Pero en general les daba todo cocinado.

E.: Entonces, eso cambió por la CD?

D: Sí. Mirá qué bueno, no?

E: Sí". (Entrevista de devolución)

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 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 actuamos de determinada manera. Intenta mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela 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”. El último segmento correspondiente a la entrevista de devolución ha permitido que estos esquemas naturales se hagan plenamente conscientes.

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.

“E: Y si tuvieras que definirte como docente qué dirías de vos misma?

D: Ahora, ahora soy una buena docente. Yo me hice una autocrítica porque cuando empecé con la docencia, en realidad no sabía nada de ser docente. Me pasaba lo mismo que cuando era alumnos y veía en otras cátedras a los ayudantes. Se creía que eran LA autoridad y no es así.. Si bien tenemos autoridad, un poquito, tenemos que reflexionar por el bien de los alumnos, que ellos vienen a aprender y hay que ayudarlos a que aprendan. ... pero a dar una clase, lo aprendí recién en la CD. También aprendí mucho con V.P. Ella nos dio una clase, nos ayudó pero ya estábamos cursando la CD. Ahí aprendí. Yo daba clases pero cuando después uno piensa en lo que hizo... me di cuenta que no eran buenas las clases que yo daba.

E: Por qué?

D: Porque era una cosa muy estructurada, era hacerles el versito y nada más. Terminaba la clase, yo me iba y no había espacio para nada, para preguntas. Y bueno. Uno va aprendiendo. Aprendí muchísimo acá” (Entrevista inicial).

Sin embargo es conciente que lo que pretende no se cumple:

“E: Y que aspectos te preocuparon o generaron insatisfacción durante la clase?

D: Y esto que decíamos... que no participan. Cada vez que termina una clase me pregunto que podría cambiar para hacerla más dinámica, que se comprometan más Y te aseguro que no se me ocurre. Cómo hacer para que un teórico sea más entretenido?

Yo mecho con experiencias personales, viste?, pero eso no alcanza...” (Entrevista de devolución).

Este testimonio advierte sobre la reflexión que realiza esta docente basada en su preocupación por la respuesta de los alumnos. Sin embargo, podría pensarse que la representación ligada al “deber ser” institucional prevalece de alguna manera sobre las reflexiones que realiza generando una suerte de parálisis que impide implementar cualquier estrategia que tienda a favorecer el cambio del status quo. Por otro lado, su referencia a hacer un teórico más entretenido da cuenta de una regresión hacia una etapa tecnicista.

Los testimonios que siguen permiten advertir que 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 buen alumno en este espacio (hay que participar respondiendo las preguntas del docente o haciendo aportes particulares).

“E: Y alguna de las cosas que viste en la CD no te podría ayudar con esto?”

D: Lo que pasa es que ... sí... podríamos hacer un ABP, la verdad es que son tan pocos alumnos.... o un caso. Y si leyeran antes, un caso estaría bárbaro... pero... ya te dije, es muy difícil, es el espacio del teórico. Están esperando que des la clase.” (Entrevista de devolución)

“D: Me hubiera gustado que opinen, que planteen dudas, que aporten de sus experiencias en el tratamiento de los pacientes porque a algunos les tocó ver en la clínica a alguna de las patologías.....” (Entrevista de devolución)

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 donde éste se lo permita.

Los segmentos que siguen refieren a lo expresado:

D: Sí, claro. Pero, hay que dar teórico!

E: Por qué?

D: Porque acá es así. Se supone que el docente tiene que transmitir los contenidos.

E: Se te ocurre que se podría hacer otra cosa?

D: Y, qué se yo. Si no diera teórico.... podría darles un caso, pero seguro que no lo querían hacer.

E: Por qué te parece eso?

D: Por esto que te digo, en el teórico hay que dar teórico.

E: Habría algún problema con la Profesora Titular si hicieras eso?

D: Y no sé.... Imaginate que hay que dar en todas las comisiones lo mismo y si en una hacemos otra cosa, es un lío. Todos los alumnos tienen que haber visto lo mismo para ir al final.

E: Cómo percibiste a los alumnos respecto a la comprensión del tema?

D: Me pareció que entendían.... preguntas no hicieron... bueno eso no quiere decir nada, pero cómo ya habían visto el tema en Estomato (se refiere a la asignatura

Estomatología)... no era tema nuevo. Tal vez por eso me pareció que algunos se aburrían". (Entrevista de devolución)

Es interesante observar cómo, para la misma docente, cambia la representación de su rol 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 (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 (s/d) 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 de facilitar 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 manifestar.

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. Puede verse en el testimonio que sigue:

"E: Bueno, querés que pasemos a la clínica?

D: Sí, ahí me gusta más.

E: Por qué?:

D: Porque puedo supervisar a los alumnos cara a cara, seguirlos en sus razonamientos. Ves... ahora que lo pienso.... en esto sí me cambió la CD. Ahora los escucho, no les

digo qué tienen qué hacer. Tengo paciencia. Antes no. Les largaba de una mi diagnóstico o la forma correcta del tratamiento. 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. Ahorame importa más que aprendan, que me digan porqué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí."
(Entrevista de devolución)

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 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”.⁴⁰

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

“E: Qué cosa te resulta gratificante de ser docente?”

D: Poder, es como... me gratifica saber que hay alumnos que se reciben con nosotros y en el examen de fin de año, ver que aprendieron. Alguno ves que no, pero la mayoría sí. Y es bueno pensar que lo nuestro sirvió. Además cumplir el sueño que siempre tuve de ser docente.” (Entrevista inicial)

2.3. Representaciones acerca de la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional

Como se ha señalado en el marco teórico Kaës (1968) trabaja las representaciones acerca de la formación que 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 esta docente se advierte el peso que adquiere su biografía escolar en la consolidación de su sistema de representaciones. Pareciera ser que el impacto de la biografía escolar, 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

⁴⁰ Filloux, J. C. (1996): “Intersubjetividad y formación”. Pp. 57è

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.

Al preguntársele acerca de modelos que hayan influido en su ser docente, ella señala:

“D: ...La[maestra] de 1º me gustó, la de 6º y 7º me gustó también, era la misma. Me gustaba su forma de enseñar y su forma de ponerse ante nosotrosesa cosa, no de rigidez. La de 1º era... bueno tenía a los chicos más chiquitos. La de 6 y 7º es como que nos enseñaba para que sepamos... a pesar que era estricta tenía una dulzura ...se sentaba derecha y su figura era recta, era flaquita... pero era tan dulce...su manera de ser de hablar y aprendimos mucho con ella no sólo lo de la escuela, eso también, pero lo que necesitábamos para la vida que venía después.

(...)

“D: Yo siempre quise ser maestra. No me dejaron. Por un lado se lo tengo que agradecer a mi mamá, que me haya dicho que no. Yo iba a ser maestra en el Normal 5. Mi vieja me habló y me dijo: mirá nosotros necesitamos que vos salgas a trabajar... por eso seguí perito mercantil”. (Entrevista inicial)

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, la Dra. X. Ella fue mi madrina de beca desde 3º año hasta el final de la carrera. Yo la conocí a ella a través de una compañera que conocía a todos los docentes y ella podía ser madrina de beca, yo tenía la beca... fue una época muy difícil... murió mi papá ese año... y ella me ayudó mucho. Ella me pidió que me quede en la cátedra cuando me recibí, me quedé un tiempo... aprendí..

E: ... Y por eso siempre me gustó, eso me empujó(a ser docente). Me metí como ATP para ser un poco docente ...” (Entrevista inicial)

Desde esta perspectiva podemos destacar el peso de la socialización profesional como fundante de las representaciones.

"D:... Estoy desde el 88. Empecé con el Dr. T. y en el 89 arrancamos con el Dr. P. Al principio nos sentíamos muy presionados con P pero después nos dimos cuenta que hacíamos cosas que eran para nosotros mismos, no para la cátedra, para formarnos nosotros.

E: Y qué tipo de cosas les hacía hacer?

D:.... Trabajar mucho con los alumnos, estar con ellos. Yo viví mucho la época de alumnos y de docente con el anterior titular n donde los docentes estaban reunidos entre ellos, se controlaba a los alumnos, pero había un estancamiento. Con P. fuimos haciendo cursos, empezamos a ir a congresos. Siempre nos hinchaba para que hiciéramos cosas... y eso de estar permanentemente con los alumnos...." (Entrevista inicial)

Podemos observar que las figuras que han sido objeto de identificación positiva y han sido importantes en la construcción de su biografía 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:

"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."

(...)

No me daba cuenta de que era estricta. Esto es así porque es así. No hay otra. O de ponerme dura y tratar de yo tenía me acuerdo del caso de un alumno que era muy sucio, no tenía el instrumental bien esterilizado, abría su caja y había cosas sucias, venía con el guardapolvo sucio. Yo lo llamaba aparte pero, mal. Pero ahora pienso que lo podría haber hecho de otra manera. Le podría haber dado más tiempo. Ese chico quedó libre, pero porque yo y la coordinadora no queríamos que pase”.

(...)

“D: Yo tuve un alumno que a fin de año llegó con dos altas. No iba para atrás ni para adelante. Y pidió otra oportunidad y le dijimos que venga todo enero, ya lo habíamos hablado con la Dra. P. (la Prof. Titular) y que siguiera en marzo si no había terminado. Nos comprometimos nosotras a venir en la semana durante enero y si cumplía con los objetivos se lo aprobaba como si hubiera dado un examen libre de la clínica. Por que en realidad quedó libre por la clínica. Y lo hizo y agradeció un montón. Me sirvió mucho la CD. A medida que la iba terminando ya se notaban cambios, estaba más flexible.”

(...)

“D:...Otra cosa que cambié fue la relación con los alumnos. Antes era tan estricta! Ahora soy más flexible, antes me ponía loca ¡cómo puede ser que no sepan! Ahora no. Me pregunto qué pasa, porqué no saben y sobre todo qué hago!!! Me calmo y pienso y si es un alumno solo lo hablo tranquila, le explico. Fue muy importante.”

(...)

“D: Me gusta la clínica porque puedo supervisar a los alumnos cara a cara, seguirlos en sus razonamientos. Ves... ahora que lo pienso.... en esto sí me cambió la CD. Ahora los escucho, no les digo qué tienen qué hacer. Tengo paciencia. Antes no. Les largaba de una mi diagnóstico o la forma correcta del tratamiento. 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. Ahorame importa más que aprendan, que me digan porqué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí”.

(Entrevista inicial)

Estos 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. *“Análisis de lo que se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de una manera más sincera posible. Esto es lo que yo llamo el retorno sobre sí mismo.”*(Filloux, 1996:36).

Este testimonio así lo prueba:

“D: Ahora soy más flexible, antes me ponía loca ¡cómo puede ser que no sepan! Ahora no. Me pregunto qué pasa, porque no saben y sobre todo qué hago!!! Me calmo y pienso.... (Entrevista inicial)

“E: Y que aspectos te preocuparon o generaron insatisfacción durante la clase?

D: Y esto que decíamos... que no participan. Cada vez que termina una clase me pregunto que podría cambiar para hacerla más dinámica, que se comprometan más Y te aseguro que no se me ocurre. Cómo hacer para que un teórico sea más entretenido? Yo mecho con experiencias personales, viste?, pero eso no alcanza”. (Entrevista de devolución)

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. El primer testimonio permiten advertir del impacto que provoca el dispositivo de recolección de información – especialmente la entrevista de devolución en su proceso reflexivo y el segundo da cuenta de la toma de conciencia de cómo operó la CD en el

cambio producido por la docente.

“D: Me gustó esto, lo de la entrevista, me sirvió para pensar algunas cosas. Fue bueno”. (Entrevista de devolución)

“D: ... la verdad es que nunca lo pensé ,....pero me parece que yo me baso en las preguntas. No sé qué nombre tiene, qué vergüenza. Hay un método que sea así? Ah! Una vez vimos con M. lo del interrogatorio en el teórico, era una estrategia para dar teórico que tenía una parte de interrogación para ver si los alumnos habían entendido....” (Entrevista inicial)

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

“D: Hay veces en que podés dejar que prime el criterio del alumno aunque no sea el tuyo porque no ponés en riesgo al paciente. Pero a veces, el alumno está totalmente

equivocado y se hace difícil que entienda otro punto de vista sin que sienta que se lo imponés porque sí. Esto es algo que yo siempre me planteo, cómo hacer para que ponga en práctica su criterio como casi profesional cuando está apunto de meter la pata.” (Entrevista de devolución)

“E: Qué cosa te resulta gratificante de ser docente?

D: Poder, es como... me gratifica saber que hay alumnos que se reciben con nosotros y en el examen de fin de año, ver que aprendieron. Alguno ves que no, pero la mayoría sí. Y es bueno pensar que lo nuestro sirvió”. (Entrevista inicial)

Observación Sillón 2

“La Docente se dirige a otro sillón en donde hay un alumna que la está llamando. Hay una alumna (A2), una paciente de aproximadamente 10 años y otra docente.

“A2: Mire esto, por favor.

D: (al A): de qué se trata?

A2: tiene una lesión en la encía.

D: Qué puede ser?

A2: Podría ser un quiste, un granuloma, algún tumor benigno

D: Qué otros síntomas tiene?

A2: es fibroso al tacto

D: qué recomendás hacer?

A2: Una biopsia, para tener un diagnóstico más certero.

D: Bien. Cómo hacemos?

A2: Yo la podría acompañar a cirugía para que se la hagan o si hoy no pueden para sacar turno.

D: te parece que la harán hoy?

A2: Ah! No. Seguro tiene que estar en ayunas y le tendrán que hacer antes un análisis de sangre...

D: Qué te parece?

A2: *Sí. Claro, de coagulación, no?*

D: *Sí.(...)*". (Observación de la clase clínica. Caso 1)

Los segmentos de entrevista y de observación que preceden 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).

2.4. Transformaciones en las representaciones acerca del contenido a trabajar

Respecto a las representaciones acerca del contenido a trabajar, éste se presenta como dual: por un lado como complejo en la medida que hay que integrar contenidos que ya han sido vistos por los alumnos en forma parcializada en las asignaturas precedentes y por el otro, se incorpora una nueva complejidad que tienen que ver con el tipo de paciente con que se enfrenta el alumno. Al ser niños y adolescentes generan en los alumnos ansiedades y miedo a la iatrogenia por un lado y necesidad de destreza y sobre todo rapidez en la realización de las prácticas clínicas. En este sentido es de interés retomar lo dicho por la Profesora Titular acerca del objeto de estudio en la entrevista realizada:

"PT: (...) es perder el miedo al niño, (...) Porque acá es integral. Hacen toda la odontología en un chico. Y a veces es más difícil, primero por las dificultades que puede haber en la relación y después porque el chico está creciendo y hay que respetar lo que se le pone en la boca." (Entrevista A Profesora Titular)

La docente de este caso también realiza consideraciones al respecto:

"D: (...) siempre tienen que integrar lo anterior. Nosotros damos los temas que se dan en todos los años anteriores, operatoria, materiales dentales, estomatología, hay que integrarlo y adaptarlo a los chicos. No es lo mismo en adultos que en niños. Pero no son contenidos difíciles. Ellos lo vienen viendo en operatoria, son técnicas, las básicas y se incorpora todo lo integral, hay que atender todo. La diferencia con las básicas es que van a la clínica y trabajan. Conocer la anatomía es fundamental para que puedan

dar una anestesia, anatomía del diente para que cuando les expliquemos como tallar tengan claro de qué hablamos. Esas cosas se adaptan a lo que es un niño. Lo nuevo es lo de estomatología en el 1° año de vida, las patologías o lo que pueden ver en un chico que hace poco nació. Igual damos la parte más sencilla de la estomatología. Lo demás repasan estomato de 3° y 4° año. Esto se lo acuerdan un poco más. Hacemos hincapié en radiología porque no saben leer bien las radiografías. Pero lo que damos es mucho para razonar y relacionar. Nosotros nos damos cuenta que en los exámenes, cuando les damos una situación clínica con todas las preguntas hay cosas que no pueden razonar, porque ponen bien una pregunta y hay otra que tiene una relación con esa y la hacen mal. No razonan en muchos casos. Ahora como son menos se puede hacer algo más individualizado. Hay tiempo para ponerse con ellos. En general cuando tienen alguna duda sobre todo antes de los parciales, lo preguntan. Nosotros les decimos siempre que pregunten, que aclaren lo que no entienden.”

(...)

D: ...además hay que pensar que no es lo mismo un adulto que un chico no podés tenerlo con la boca abierta dos horas, no? Hay que apurarse y ellos (los alumnos) no pueden... sobre todo a principio de año....” (Entrevista inicial)

El objeto de estudio define entonces como características: la complejidad, la integración de prácticas, ya adquiridas por el estudiante en asignaturas previas, pero con una diferencia cualitativa: el paciente no es un adulto sino un niño y/o adolescente.

Por otro lado, el contenido resulta conocido para los alumnos en su conceptualización teórica.

“E: El contenido era nuevo para ellos? (del teórico)

D: No!!!! Lo vieron en Estomatología mil veces. Lo único nuevo era la especificidad etaria, son patologías que se ven en niños o en adolescentes, pero la mayoría también se puede ver en adultos.” (Entrevista de devolución)

“D: Ahora vamos a ver lesiones más comunes, las que Uds. pueden encontrar en el consultorio. Vamos a ver la familia viral que determina un tipo de virus y qué

enfermedad. Empezamos con el herpes tipo I. Ya lo vieron en estomatología, no? Cómo se llama la enfermedad?

Los Alumnos no contestan

D: Es el herpes recurrente. No lo conocen?

A l. Sí.

(...)

D: Vemos otra... varicela, todos la conocen, no?" (Observación de la clase clínica)

"D: Si tenemos que dar penicilina o derivados... Uds. lo saben, no? Cuál es la prescripción?

A1: 50 mg por día, ampicilina 3 veces por día...." (Observación de la clase clínica)

Pareciera que la dificultad está dada en la complejidad que supone la integración y en la edad de los pacientes más que en el contenido teórico en sí. Hay un tipo de práctica clínica que aparece como novedosa: la realización de endodoncias de alta complejidad.

"D: Lo que no saben hacer es endodoncias en multiradiculares. No aprenden en la carrera. Acá las tienen que hacer por el tipo de pacientes. Generalmente los adolescentes siempre tienen conductos en molares para hacer. Es un tema.... hay que ponerse con ellos. A veces necesitan ayuda no para las aperturas sino para encontrar los conductos." (Entrevista inicial)

(...)

"D: Además, cómo podés estar seguro que el tratamiento pulpar no va a andar?

A1: Y me parece que no.

D: Ya hiciste tratamientos pulpares de estas características?

A1: No. Pero por lo que estudiamos.... me parece." (Observación de la clase clínica caso 1)

Hay que destacar que esta docente no manifiesta a través de sus testimonios que hubiera cambios en la representación que mantiene acerca del contenido.

A modo de cierre provisional

La docente de este caso se presenta como sujeto de un proceso en el que se manifiesta encaminada hacia la reconversión de sus prácticas de enseñanza.

En primer término reconoce transformaciones en la fase preactiva de enseñanza, en el espacio curricular de la clase teórica vinculadas con la etapa de programación de la clase, la selección y organización de los contenidos, el uso de recursos didácticos, y el manejo adecuado del tiempo.

También da cuenta de transformaciones en las prácticas de enseñanza y en las de evaluación en la fase interactiva reconociéndolas como producto de su paso por la CD.

Es interesante señalar que estas transformaciones son reconocidas a partir de sus testimonios y por ser observables en forma directa, a modo de triangulación de fuentes, sólo en las prácticas desarrolladas en el espacio curricular de la clínica.

En el espacio curricular de la clase teórica, sus testimonios no concuerdan con lo observado. Aquí es necesario advertir que, como ya se ha mencionado, las transformaciones a las que alude en este espacio se comparan, desde su perspectiva personal, con un punto de inicio que desconocemos. Desde esta perspectiva, desde su mirada, la CD ha operado también en este espacio curricular aunque no sea visible para el investigador.

En este espacio curricular priman estrategias de enseñanza habituales (clase expositiva de tipo tradicional) con inclusión de la interrogación didáctica en algunos momentos de la misma.

Si bien los contenidos no resultan totalmente novedosos para los alumnos, ya que en otras asignaturas los han abordado en relación con pacientes adultos, tanto desde la perspectiva teórica como clínica, la docente no retoma estos conocimientos previos, desde ninguna de las dos posibilidades; tampoco intenta partir desde la experiencia clínica que poseen los alumnos al haber tratado en el transcurso de la carrera a pacientes adultos

El uso de la interrogación didáctica que realiza en este espacio curricular refiere a repreguntas de tipo convergentes destinadas a los niveles más bajos de pensamiento

(conocimiento – comprensión), de conocimiento y de control. En general son preguntas respuesta corta, unívocas. También realiza preguntas retóricas.

Este espacio se caracteriza por la transmisión de contenidos, regida por roles cristalizados. El alumno, pasivo, receptor de un saber que tiene el docente y que acepta ese saber como absoluto desde una posición de pasividad.

El docente estructura un mensaje unidireccional (Charles Creel, 1988) basado en códigos compartidos, sin embargo no se detiene a verificar la comprensión que de él hace el estudiante de manera efectiva.

Continuando con el análisis en este espacio curricular, se observa que esta docente percibe transformaciones en cuanto a las prácticas de evaluación. De este modo puede incluir nuevas estrategias de evaluación (ECEO) y la instancia de devolución de los resultados obtenidos a los estudiantes como modo de incorporar la dinámica de la evaluación como instancia formativa.. Esto permite advertir una concepción de evaluación más totalizadora y desvinculada de una concepción tecnicista de la didáctica⁴¹.

Ya he mencionado anteriormente que la Facultad, como institución, delimita dos espacios formativos: el espacio curricular del teórico y el de la clínica. Esta separación remite a una concepción del saber que de alguna manera supone que éste no es producto de un trabajo realizado por el estudiante, sino que se vincula con un potencial, una disponibilidad Beillerot (1996: 89) define saber como *“aquello que es para un sujeto es adquirido, construido, elaborado por el estudio o la experiencia: Resultado de una actividad de aprendizaje (...) el saber se actualiza en situaciones y prácticas.”*

Si esta actividad no se produce, el saber no se adquiere. Por tanto, resulta difícil sostener que en este ámbito curricular se produzca el saber.

La segmentación del saber que se deriva de esta separación de ámbitos formativos es producto también de una concepción tecnicista de la relación entre la teoría y la práctica

⁴¹ Desde una perspectiva tecnicista se plantea la Didáctica con una visión instrumental. Se plantea como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el “cómo hacer” pedagógico, que se presentan de forma universal desvinculados de la problemática social en que se origina la propuesta. Los contenidos son científicos y prima la neutralidad científica y técnica. (Candau, 1990)

que supone que hay momentos diferenciados para la transmisión de los conocimientos por parte de los enseñantes y momentos para la práctica, que se ubican secuencialmente en un momento posterior. Esta segmentación plantea caminos independientes acerca del conocimiento y una concepción aplicacionista del mismo vinculada al positivismo en donde la práctica depende de la teoría. (Lucarelli, 2004).

Es interesante advertir como, de alguna manera, esta lógica prima en esta docente en la medida que en el espacio de la clase teórica no hay lugar para ninguna otra cosa que no sea teoría y ésta se presenta como externa al estudiante.

Al no existir disponibilidad para someter este espacio a un proceso reflexivo, impera el habitus. Como ya he desarrollado en el capítulo referido al encuadre teórico, Bourdieu (1998) lo define como disposiciones para actuar y percibir, valorar que los sujetos vamos construyendo a lo largo de nuestra historia, es la historia hecha cuerpo. Lo dotan de una capacidad para moverse, actuar y orientarse de acuerdo a la posición que ocupa el sujeto, a la lógica del campo y de la situación en la que se está comprometido. En esta línea, Perrenoud (1995) considera a las acciones desarrolladas por los sujetos “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de sus causas y del por qué se actúa de determinada manera.

La operación del habitus se torna evidente en el accionar de esta docente en este espacio en tanto no se manifiestan procesos reflexivos que podrían permitir su reconversión. La protagonista de este caso no recurre a saberes que pudiera haber adquirido en la CD sino que basa su accionar en rutinas probablemente no sean conscientes.

Es interesante como, por otro lado, la docente es conciente de las dificultades de articulación teoría – práctica, pero si bien hay un reconocimiento de que la teoría no explica la práctica en su totalidad ni la representa, hay una depositación de esta dificultad a la hora de que los alumnos realicen esta articulación en la falta de experiencia clínica de los estudiantes y en la complejidad del contenido. No advierte posibilidad de implementar estrategias que ayuden a desarrollar esta articulación.

En el caso que se está analizando, las modalidades de intervención de esta profesora, en el espacio curricular de la clínica permiten caracterizar al mismo como un espacio

destinado a la construcción del conocimiento. La estrategia prevalente es la interrogación didáctica.

Es significativo como una misma estrategia didáctica – la interrogación – es usada de modo discrecional por esta docente, de acuerdo al ámbito formativo de que se trate. Así en la clase teórica su uso se reduce a preguntas de conocimiento y de control y en algunos casos retóricas.

En la clínica, su uso se vincula a la realización de preguntas que fomentan el pensamiento divergente, la aplicación de conceptos teóricos y la fundamentación de las prácticas clínicas. Son en gran parte preguntas auténticas, destinadas a conocer y/o resolver una situación problemática.

A partir de sus testimonios puede deducirse que en su proceso formativo en la CD pudo someter a análisis sus modos de actuar en este espacio curricular particular. De este modo reconoce haber modificado su habitus a partir de su proceso reflexivo. Bourdieu (1998) y Perrenou (1995) coinciden en que el habitus puede transformarse a través de un proceso de autosocioanálisis que consiste en un análisis reflexivo de las condiciones externas de las prácticas y de ellas mismas, es decir por un proceso de toma de conciencia.

A partir de esta suerte de retorno sobre sí, se instala un nuevo habitus que de algún modo se concreta en nuevas rutinas de acción.

En cuanto a las transformaciones en las representaciones acerca de los alumnos y docentes en los espacios diferenciados de la formación, éstas también se ven influidas por el ámbito específico.

Así el alumno en la clase teórica tiene un rol muy fuertemente asignado, con muy poco margen para su modificación. Es pasivo, dependiente y espera todo del docente.

En cambio, en la clínica es casi un colega, es potente y en camino hacia la autonomía.

Puede reconocer transformaciones en su percepción acerca de lo que es ser docente y manifiesta que son consecuencia de su paso por la CD.

Es un rol pasible de reflexión por parte de la protagonista, se observa la posibilidad de descentración del rol del docente y de la incorporación de “otro”.

En el espacio de los teóricos, su representación se centra en los aspectos vinculares con el alumno; esto significa haber puesto a consideración el uso de la autoridad que conlleva el rol. Esto es valorado como aporte de la CD.

Este espacio se inviste de representaciones que dan cuenta qué es ser buen profesor incluyendo las expectativas construidas acerca de lo que los otros actores esperan (los alumnos y los otros docentes).

Se podría hablar del enfoque centrado en el docente (Fernández, 1985), es decir, un docente que opera como informante y examinador. Sabe y transmite la “verdad” aun alumno pasivo que la recibe sin intentar modificarla. La relación docente –alumno, se reduce a la recepción y emisión de información y a la asignación de un rol de dependencia para el alumno y de capacidad de reflexión y de autonomía para el docente

Prima la representación del padre omnisciente de la infancia (Kaës, 1968) y también con la fantasmática de la madre nutricia., vale decir, con la imago materno y su poder. El estudiante opera como 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.

En el espacio curricular de la clínica, su representación alude a dinamismo y cambio; desde la perspectiva de Enriquez (s/d), la representación se vincula con el modelo del alumbrador (partero) que trata de hacer nacer, de facilitar el desarrollo o la emergencia de potencialidades que se encuentran reprimidas o inhibidas. Sus puntos centrales son el respeto incondicional por otro y una actitud empática, que permita que el otro se convierta potencialmente en lo que es y que aún no ha podido manifestar. Esta representación coincide con el “enfoque centrado en el alumno”, en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado

La representación aquí se liga con el deseo de formar, crear, modelar, donde prima la pulsión de vida.

El docente en la clínica es dinámico, puede variar en sus modos de intervención. No ocurre lo mismo en el espacio del teórico.

Probablemente la fuerza institucional de lo instituido⁴² en relación a este espacio opere en sus representaciones.

Respecto a las representaciones acerca de la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional puede señalarse que esta docente valoriza en las figuras que han operado como modelos identificatorios, rasgos que apuntan a las características propias de la enseñanza y otros que tienen un sesgo ligado a lo vincular (en especial entre docentes y alumnos) y a características de personalidad que conforman en cierto modo un estilo de intervención⁴³. Desde la perspectiva psicológica las representaciones no se encuadran en la percepción ni en la conciencia. Son investiduras de huellas mnémicas que son en sí mismas más que una impresión semejante al objeto. Su conjunto (memoria) no es receptáculo de imágenes que reflejan los objetos.

El contenido de las representaciones es incompleto, vago, indeterminado y cambiante e influyen en el proceso perceptivo. Son una suerte de marco, que permiten la elaboración de la realidad psíquica interna de los sujetos. Se construyen por reintegración de lo proyectado y retoman e integran a la proyección en un sistema estable

En la docente de este caso, estas figuras que remiten a la primera infancia y a etapas posteriores de su vida se concretan en representaciones que mantienen, desde su discurso rasgos estables; las huellas mnémicas se han investido de modo de presentar, a quien escucha su relato, una elaboración que da cuenta de esas figuras que mantienen, seguramente ciertas imágenes semejantes a quienes han sido en realidad.

Es probable también que el proceso de construcción de estas representaciones haya contribuido a elaborar la frustración producida por demorar la posibilidad de ejercer la

⁴² 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.

⁴³ Los *estilos de intervención docente* son producto de las representaciones que se construyen acerca de los alumnos, de los tipos de prácticas que deben realizar y de los componentes personales, incluida la biografía escolar. El estilo es definido como conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en *situación de trabajo* (Andreozzi, 1996). Configura una modalidad “característica” que se percibe de forma directa a través de diversos rasgos estables refieren tales como: modos de producción; modos de reaccionar frente a las dificultades (técnicas para diagnosticar, problematizar, planificar, gestionar, evaluar; maneras defensivas de reacción); formas de percibir y juzgar la realidad, modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales; modalidades de distribución del poder y de las responsabilidades, así como de control y distribución del conocimiento. (Fernández, 1988)

docencia como maestra, hasta el momento de concretar el ejercicio de este rol en el nivel superior de enseñanza.

Respecto a las representaciones acerca del contenido a enseñar, la docente manifiesta que éste se presenta como complejo. En el capítulo destinado al encuadre teórico se ha abordado la conceptualización de Morin (1990); este autor define la complejidad como un tejido de constituyentes heterogéneos que están inseparablemente asociados y que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple.

Desde la perspectiva de esta docente, la representación que hace del contenido se encuadra en esta complejidad tal cual fue definida.

Son sus elementos constituyentes: conocimientos científico-técnicos, procedimientos, contenidos afectivos (que suponen actitudes favorables para la adecuación de habilidades y procedimientos apropiados a pacientes en desarrollo, actitudes favorables para el análisis de las propias emociones como el miedo y la inseguridad ante el nuevo tipo de pacientes, el respeto por la persona del paciente y habilidades comunicacionales específicas ante el nuevo tipo de paciente.

Esto implica conceptos, prácticas y procedimientos que ya han sido aprendidos por los estudiantes en etapas previas de la formación, pero su problemática intrínseca radica en adaptarlos a un nuevo tipo de destinatario: el paciente niño y/o adolescente. Las peculiaridades de este paciente provocan en los alumnos dificultades (referidas por ejemplo a los requerimientos en cuanto a los tiempos de atención de un niño, los requerimientos de los tiempos operatorios y los requerimientos de tiempo en cuanto al desarrollo de ciertas prácticas clínicas desarrolladas por aún novatos).

Como ya he mencionado, no se evidencian cambios en la representación de esta docente a partir de haber realizado el programa formativo de la CD.

La docente opera como un modelo profesional que tiene varios rasgos característicos: el respeto por paciente, la importancia del establecimiento de un vínculo con él, el reconocimiento de que el objeto de estudio de la odontología es la salud bucal (que significa tener en cuenta al paciente en su totalidad, no sólo “la boca”).

A partir de ofrecerse a los alumnos como modelo identificador realiza también una tarea de enseñanza de tres tipos de contenidos: las habilidades comunicacionales y la relación odontólogo – paciente y el rol del odontólogo.

En relación con este último punto, al insistir en la importancia de la necesidad de la derivación da cuenta de un modelo profesional que refiere a un profesional que refiere a un sujeto – odontólogo – que no se reconoce como dueño de un saber absoluto y que debe realizar su práctica profesional compartiendo el saber con otros profesionales.

Para el logro de estos aprendizajes por parte de los estudiantes utiliza como forma básica de enseñanza el modelado. Para Bruner (1997), este enfoque supone ver a los alumnos como aprendices imitativos y ayuda al novato para que llegue al modelo de desempeño del experto.

Resulta interesante observar que esta docente orienta a los alumnos para que desarrollen una modalidad de desempeño muy alejada de la racionalidad técnica.⁴⁴ Esto se pone de manifiesto al no sostener como tesis que hay una sola manera correcta de realizar los procedimientos y tratamientos odontológicos y da cuenta de una concepción de ciencia alejada del modelo positivista donde prima una única verdad científica. Permite que los alumnos hagan su experiencia clínica aceptando modos de hacer profesional que no siempre coinciden con sus presupuestos, sin descuidar en ningún momento el bienestar del paciente.

En esta línea, hay una clara percepción de la tensión entre la lógica de la atención y la de la formación. En las observaciones realizadas va resolviendo esta tensión de acuerdo a los requerimientos de la situación sin dejar de prestar atención a ninguno de los dos protagonistas de la misma: el alumno y el paciente. Mantiene una conducta ética que le permite ir sorteando las dificultades que se van presentando en relación a esta temática.

En cuanto a las representaciones acerca de la formación, esta docente se da cuenta de dos tipos, de acuerdo al ámbito en que esté desempeñando su accionar docente.

En el espacio de la clase teórica su representación se vincula con padre poseedor de la verdad. En cambio, en el otro espacio curricular, su representación acerca de la

⁴⁴ Schön, (1992) define la racionalidad técnica como *"la solución de problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos"* (p. 17); apunta a formar un práctico competente que pueda resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Desde este punto de vista la competencia profesional es la aplicación de teorías y técnicas que derivan de la investigación científica para la solución de problemas instrumentales de la práctica.

formación se liga con la del partero, el alumbrador cuyo propósito es hacer nacer la nueva forma, facilitando el desarrollo de las potencialidades de cada uno.

En cuanto a las transformaciones realizadas por haber transitado por la CD, las reconoce en los diversos tipos de prácticas que se han categorizado al comienzo del análisis de este caso:

En relación con las prácticas de enseñanza y evaluación en el espacio curricular del teórico:

- En las prácticas preactivas: en especial en la programación de las clases y en la selección y organización de contenidos
- En las prácticas reactivas: en la inclusión de nuevas estrategias de evaluación (ECEO) y de la instancia de devolución de los resultados obtenidos por los alumnos

En relación con las prácticas de enseñanza y evaluación en el espacio curricular de la clínica:

- Referidas al uso de la interrogación didáctica para promover el aprendizaje reflexivo de los alumnos y la utilización de preguntas de tipo divergente, preguntas auténticas, de aplicación y de síntesis; en el tratamiento del error cometido por el alumno

En relación con las transformaciones en las representaciones acerca de:

- Los alumnos en los espacios diferenciados de la formación: no aparecen transformaciones vinculadas con las representaciones de los alumnos en el espacio curricular del teórico. Aquí se representan como pasivos y dependientes del saber del docente. En cambio, sí se manifiestan transformaciones en relación con el espacio curricular de la clínica en donde el alumno es representado como casi profesional, capaz de tener criterio clínico, de realizar casi autónomamente diagnósticos diferenciales y tratamientos odontológicos complejos.
- El ser docente en los espacios diferenciados de la formación: se reconocen cambios en el espacio curricular del teórico que no son percibidos por la investigadora. Refieren a salir de un lugar de autoridad, y despegarse de un rol

cristalizado. En el espacio curricular de la clínica la docente también reconoce transformaciones que son evidentes al observador. Estas transformaciones remiten al reconocimiento del alumno como un otro diferenciado, con ritmos y procesos propios y al docente como acompañante y sostén del proceso.

Finalmente, como ya he mencionado, para esta docente, la percepción de un punto de inicio que le permite reconocer aspectos que tienen que ser modificados en su modo de accionar como docente, y que operan en algún momento como motivación para realizar la CD, abre la posibilidad que tiene de hacer un retorno sobre sí misma, retorno que le permite el cambio de su habitus incorporando nuevas modalidades de intervención con el alumno en la clínica. Este proceso reflexivo ya se insinúa en las entrevistas realizadas y es el que permite la elaboración del fantasma.

La fuerza de la motivación en relación con su capacidad reflexiva permite entrever una proyección que no se agota en la CD, sino que se advierte que esta docente ha iniciado un camino que le permitirá hacer uso de la reflexión sobre sí misma cada vez que resulte pertinente.

Caso II: Un recorrido dual: entre la transformación y la imposición del habitus

La docente de este caso terminó la CD en el año 2003.

Se recibe en el año 1982 y desde el 1983 permanece en la cátedra de Odontología Integral Niños. Hay un período de 5 años que por razones personales se aleja y vuelve en el año el 1989 permaneciendo hasta la actualidad. Es Jefe de Trabajos Prácticos de dedicación simple rentada y regular. Trabaja en el turno de los días jueves de 8 a 16 hs.

Es subcoordinadora de la comisión y esto significa que es responsable del diseño y dictado de algunas de las clases teóricas una vez finalizado la etapa del preclínico y de la supervisión de un pequeño grupo de alumnos.

El turno de los jueves tiene alrededor de 40 alumnos que se dividen en grupos de alrededor de 6 alumnos supervisados por un JTP y un ATP.

Como ya se ha señalado, cada turno tiene un coordinador, un subcoordinador y coordinadores de cada pequeño grupo y ATP. Los JTP son coordinadores o subcoordinadores de turno en la clínica pero trabajan con ayudantes que supervisan uno o dos sillones cada uno.

La docente de este caso es coordinadora de un pequeño grupo de 6 alumnos, que están a su cargo.

En la entrevista inicial refiere a sus primeras acciones como docente en la cátedra:

E: Y qué funciones cumpliste en la cátedra?

D: Primero fui concurrente durante 2 años, eso en la época de T M y después me incorporé a la clínica, tuve un grupo de alumnos prácticamente recién recibida. Me quedé a cargo porque la docente que se tenía que hacer cargo no sé qué pasó, no me acuerdo si se fue, o se enfermó, si tomó licencia, pero quedé yo a cargo de ese grupo y los teóricos no los dábamos los auxiliares, los daban los adjuntos y el titular.

E: Y qué tal esa 1° experiencia?

D: Era muy joven y muy obediente. Una vez tuvimos que limpiar la cocina, no me acuerdo por qué y yo dije “y bueno... si hay que limpiar, limpiamos”. Hacíamos de todo. Fue fuerte porque no estaba en mis planes. Yo tampoco sabía mucho qué era ser docente auxiliar, no estaba muy claro. Cuando uno entra a una cátedra, salvo el

titular... había toda una jerarquía, cuando de pronto me encontré con los alumnos fue fuerte, pero estuve muy apoyada en ese momento por dos personas de la cátedra. Me dieron mucha seguridad, me acompañaron, me dieron mucha confianza, en ese momento se hacía una especie de devolución a los docentes a fin de año y te iban diciendo cómo te habías manejado, qué había pasado durante el año, qué tenías que modificar, entonces eso me contuvo y ayudó mucho.

(...)

D: A mí me largaron, me tocó y además me tocó el hijo de ... así que no fue fácil”.

(Entrevista inicial)

Este segmento da cuenta de la entrada a un espacio institucional en donde pareciera que hay ciertos ritos de iniciación. (Aray, 1980)

Su descripción da cuenta que las angustias sufridas semejan a las que caracterizan a los ritos de pasaje hacia otra etapa, es decir se vinculan con la sensación de angustia, desvalimiento, la certeza del difícil paso que hay que atravesar, en suma, con la muerte (¿de quién fue como alumna?) y la resurrección (¿como docente?).

Al referirse a sus motivaciones para hacer la CD afirma:

“D: En realidad era una asignatura pendiente. Siempre la quise hacer. Yo hice 1° la especialidad. Una como mujer no puede hacer todo junto. Yo estoy muy diversificada, pero después nacieron las nenas, se llevan un año, fue todo muy seguido las dos maternidades. Ahí paré y cuando me reintegré una de las cosas que había quedado era en la lista era hacer la CD. Y la hice”. (Entrevista inicial)

Hay una motivación personal que la incita a hacerla.

“E: Desde la cátedra tuvieron algún incentivo para hacerla?”

D: Sí. Acá en las reuniones a principio de año la PT decía “este año los docentes tienen que hacer esto y esto, el que quiera hacer la CD y puede la va haciendo y el que no presenta monografía o tal y tal cosa. Acá uno siempre sabe, aunque no te lo digan que hay una lista de tareas para hacer y seguir haciendo permanentemente.” (Entrevista inicial)

Por otro lado, hay incentivación desde la cátedra para cursar este Programa de Formación. Pareciera que finalmente es esta doble motivación la que opera ya que la presión del Profesor Titular de la cátedra por sí sola probablemente no hubiera sido suficiente.

Se implementó en este caso el mismo dispositivo de recolección de la información que en el caso anterior.

Se realizó la entrevista inicial el 4 de agosto de 2005, la observación de clase teórica el 11 de agosto, la observación de la clínica el 8 de setiembre y la entrevista de devolución el 22 de setiembre.

En el análisis de este caso se va a seguir el mismo esquema que para el caso anterior.

1) Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación:

1.1. En el espacio curricular de las clases teóricas:

- prácticas preactivas
- prácticas interactivas
- prácticas posactivas⁴⁵

1.2. En el espacio curricular de las clínicas

2) Transformaciones en las representaciones acerca de:

- 2.1. los alumnos en los espacios diferenciados de la formación
- 2.3. el ser docente en los espacios diferenciados de la formación
- 2.4 la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional
- 2.4. el contenido

⁴⁵ Jackson, (1968) plantea que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase pre-activa (referida a los procesos de planeamiento y programación), la fase interactiva (referida al desarrollo de todas las acciones previstas en el contexto del aula) y la fase pos-activa (en la cual se realiza el análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores)

1. Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación

1.1. Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular de las clases teóricas

Siguiendo la misma forma de organizar prácticas de enseñanza tendremos en cuenta los diferentes momentos de actuación del docente conceptualizados por Jackson (1968) (Preactivo, interactivo, postactivo).

De este modo, nos referiremos en primer lugar al **espacio curricular de las clases teóricas en la fase preactiva** de la enseñanza.

Hay que señalar que – como lo expresa en la entrevista inicial - esta docente no reconoce en sí misma cambios importantes en su accionar docente derivados de su paso por la CD.

“E: Y hay algo que vos percibas que haya cambiado por hacer la CD en tu forma de ser docente?”

D: Yo creo que sí, uno siempre cambia, estoy segura que el saber no ocupa lugar, siempre algo va aprender...” (Entrevista inicial)

Sin embargo, en la misma entrevista reconoce a través de sus manifestaciones haber incorporado algunos aspectos trabajados en la CD en relación con esta fase:

“D:.... cambié sobre todo los teóricos, de seleccionar y ordenar los contenidos, de planificar una clase, de hacer un cierre, el tema de pensar antes qué conocimientos previos tienen...”

E: Antes no planificabas, cómo seleccionabas los contenidos?”

D: No planificaba como te enseñan en la CD. Sólo me hacía un listado de los temas que iba a dar. Además estaban las diapositivas que te ordenan la clase. Ahora sí, me fijo mejor el orden la secuencia de los temas”. (Entrevista inicial)

Puede reconocer cambios en su manera de seleccionar y organizar los contenidos y en la forma de estructuración de la clase al diseñar desde la programación de la misma un momento inicial, un tiempo para el desarrollo y un espacio de cierre:

“E: Y cómo organizás los teóricos?”

D: En realidad hago una presentación, una exposición, un desarrollo y un cierre. Eso lo planifico siempre”. (Entrevista inicial)

Es interesante advertir que si bien en su discurso evidencia reconocer transformaciones en sus prácticas de programación, selección y organización de contenidos y en el reconocimiento de la importancia de los saberes previos de los alumnos a la hora de planificar una clase, esto no aparece valorizado. Pareciera que no hay una clara conciencia del punto de inicio (para esta investigación, antes de la realización de la CD) y la situación actual, al menos en relación con la fase preactiva de enseñanza.

A continuación se abordará el tratamiento de las **Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación** desde la perspectiva del **espacio curricular de las clases teóricas** en relación con la segunda fase: las prácticas interactivas.

La clase teórica observada se desarrolló el día 11 de agosto de 2005. Participaron 36 alumnos y sólo la docente de este caso. Como es habitual, se realizó en el aula de teóricos de la cátedra. El tema tratado fue “Adolescencia”.

La docente comienza la clase explicitando el tema a tratar:

“D: Hoy vamos a ver el tema de la adolescencia...” (Observación de clase teórica)

Si bien en este momento inicial no se comunican los objetivos de la clase, transcurrido un tiempo la docente expresa:

“D: (...) La idea es que ustedes puedan o tengan las herramientas para poder trabajar con los jóvenes, no desde el punto de vista odontológico exclusivo sino que ustedes puedan estar muy bien preparados, muy bien formados...”(Observación de clase teórica)

Esta frase bien puede considerarse el propósito de la clase.

Como recurso didáctico se utilizó el cañón que proyectaba transparencias armadas en el programa power point.

“D: (...) Y de hecho, lamentablemente la primer causa (esto es estadísticamente mundial, esto no lo decimos nosotros) de mortalidad en la juventud son los accidentes; lamentablemente a esta edad se suben a las motos y a los autos y conducen a una velocidad excesiva, y bueno, creen que nada les puede ocurrir, por eso hay una serie de conductas, que son conductas de alto riesgo, y que a veces lamentablemente terminan con la muerte.

[Se proyecta una transparencia con una definición de adolescencia]”

(...)

D: (...) Por eso, la adolescencia va hasta la segunda década de la vida, entre los 10 y los 20 años aproximadamente; por eso es una etapa tan larga y por eso es tan difícil crecer. Y es tan larga que está subdividida en tres etapas:

La primera, que es la adolescencia temprana, [se muestra una transparencia que muestra la edad que abarca esta etapa de la adolescencia]”. (Observación de clase teórica)

Desde su mirada, esta docente no reconoce aportes derivados del tratamiento de los recursos, que es un tema de suma importancia a la hora de la enseñanza en el espacio de las clases teóricas¹.

“E: Qué te impactó o te gustó de hacer la CD?

D: En principio me gustó volver a ser alumna. Tanto tiempo y tantos años esta uno del otro lado, a mí me gusta ser alumna, me gusta estudiar. Menos recursos, que no me sirvió, no me pareció útil”. (Entrevista inicial)

“E: Y este teórico siempre lo organizás igual?

¹ Las dos asignaturas del Plan de formación de la Carrera Docente Recursos Didácticos I y II se centran en la elaboración de recursos adaptados a cada una de las asignaturas de los docentes que cursan la carrera. Como se señalará más adelante, una de las características de las clases teóricas de la Facultad en general se basa en el uso de diapositivas o transparencias que generan las cátedras y que son usados, indiscriminadamente por todos los docentes, como recursos privilegiados.

D: en general sí, tenemos las diapositivas... Las usamos para toda la cátedra. Ya están armadas. En general el teórico se arma alrededor de las diapositivas. Bueno, ahora están en el cañón. Es lo mismo...Lo hacemos para calibrar, para que se dé en todos los turnos lo mismo.

E: Y a vos que te parece eso?

D: Bien. " (Entrevista de devolución)

Si bien este recurso aparece como valioso para la cátedra a la hora de garantizar la misma formación en todas las comisiones, el riesgo es que el recurso pase a ser el contenido y de este modo, sería el contenido disponible en las diapositivas el que guía el desarrollo conceptual del teórico. De este modo, se excede la función de recurso.

Su consideración de la Tecnología Educativa (Litwin, 1995) se acerca a la visión restringida que sigue priorizando la utilización de los medios como característica distintiva del campo dado que se incorpora un medio, bajo el supuesto de que por su modernidad provocará inmediatamente aprendizajes eficientes.

La estrategia utilizada por la docente en esta clase es la exposición. Ya nos hemos referido a ella en apartados anteriores. Puede resultar de interés señalar que las dificultades que supone la implementación de estrategia están vinculadas con la posibilidad de incluir la evaluación y regulación de la marcha del proceso por parte de quien emite el mensaje. Para el alumno, una de las dificultades radica en que como destinatario se constituye él mismo en interlocutor del texto y determina autónomamente qué es lo que ya sabe y qué es lo que puede llegar a saber.

Para el profesor el reto consiste en que debe elaborar una explicación para un interlocutor que va creando y recreando durante el proceso y que proporciona escasas claves acerca de cómo va ese proceso. Esto supone que el profesor debe representarse a los alumnos e ir modificando esa representación durante toda la clase.

Otra dificultad alude a cómo organizar las ideas en el momento; desde el punto de vista del alumno, debe comprender lo que se le dice al mismo tiempo que escucha las nuevas y más complejas ideas. Esto implica un complejo proceso: diferenciar esa nueva pieza de información de las anteriores, relacionarla con ellas, juzgar su relevancia al tiempo que sigue escuchando. (Medina

Rivilla,2001)

En este caso, la docente a través de un discurso por momentos exclusivamente monogal transmitió contenidos que resultaron nuevos para los alumnos.

“E: Y los que vos das son de temas que los alumnos ya vieron o de temas nuevos?”

D: De temas nuevos, Adolescencia prácticamente no vieron nunca” (Entrevista inicial)

El lenguaje utilizado fue comprendido por los alumnos y se utilizaron códigos compartidos.

“D: los traumatismos en general tienen que ver con accidentes en deportes o automovilísticos, de motos, a veces son muy severos, no es el caso del nene que se cayó de la hamaca, pueden ser muy severos. Otro de los motivos de consulta son los relacionados con la erupción de los terceros molares, o sea las pericoronaritis. Qué hacemos con ellas?”

A: No contestan

D: Cómo las tratamos?

A: se levanta el capuchón y se hacen lavajes con agua oxigenada”. (Observación de clase teórica)

“D: (...)Y acá agregamos en el plan de tratamiento al control mecánico de placa el control químico. Qué es? Cuando se hace y por qué?”

A: el mecánico es enseñar técnica de cepillado y el químico colutorios de clorhexidina

D: en qué caso se usan clorhexidina o para que usan control químico?

A: cuando hay gran carga microbiana

D: o sea que sería un coadyuvante. En todos los pacientes? Esto se sistematiza? cuando? en qué riesgo? En alto riesgo. El control químico lo hacemos en adolescentes con clorhexidine, cómo lo indicamos?

A: 0,12%” (Observación de clase teórica)

Si bien los contenidos son nuevos desde el punto de vista teórico para los alumnos, ellos en su mayoría ya han atendido adolescentes. La docente trabaja sobre la experiencia clínica de los alumnos con este tipo de paciente.

“D: (...) Muchos de Uds. ya trabajaron con adolescentes en la clínica, no es cierto?”

A: no contestan

D: No sé si les resultó fácil, difícil, que pueden aportar en relación al vínculo con los jóvenes?

A1: Son fáciles

D: Son fáciles? Todos opinan lo mismo?

A: No

D: No son fáciles

A: depende del chico”

(...)

“D: (...) Hoy por hoy hablamos no solamente de adicciones sino también de enfermedades que tiene que ver con alteraciones de la alimentación, que cuáles son? Bulimia y anorexia. No sé si han tenido posibilidades de tratar, de estar frente a un paciente bulímico y anoréxico. Hay muchos más... ¿vieron alguna vez algún bulímico o anoréxico? No... ¿sí, vieron?”

(...)

“D: (...) y el último punto, que tiene que ver con la higiene, si nosotros lo trasladamos al consultorio, qué es lo que les pasa a Uds. con los jóvenes?”

A: no se cepillan los dientes

D: no se cepillan los dientes. Porqué?

A: no lo hacen” (Observación de clase teórica)

En estos segmentos se observa cómo intenta recuperar la experiencia que tienen los estudiantes en el tratamiento de los adolescentes con variados grados de éxito.

La docente tiene clara conciencia de esta situación:

“E: Sigamos con el teórico de adolescencia que diste. Ellos sabían algo del tema?”

D: No. Es la primera vez que lo ven. Bueno... algunos, la mayoría ya trabajó con adolescentes en la clínica y tal vez trabajaron con la psicóloga si tuvieron alguna dificultad con un paciente... pero de teoría, es la primera vez.

E: Y pueden trasladar su experiencia a la reflexión teórica?

D: No, en general, no. Viste que en teórico cada uno opinaba diferente respecto a si trabajar con adolescentes es fácil o difícil.” (Entrevista de devolución)

En diversos momentos de la clase teórica la docente realizó preguntas con diferentes fines. En su testimonio afirma que las formula para motivar a los alumnos, para evitar que se duerman y para los estudiantes puedan reflexionar. Su intención es generar preguntas auténticas que tiendan a la construcción del pensamiento divergente.

“E: Y quedaste conforme con la clase? Hubo algo que te hubiera gustado cambiar?

D: Y... me gustaría que no duerman, que estén más activos. Viste que yo hago preguntas, no? Pero igual... no hay forma de motivarlos. Son alumnos, esperan todo de vos”. (Entrevista de devolución)

“E: Y cómo organizás los teóricos?

D: En realidad hago una presentación, una exposición, un desarrollo y un cierre. Pero en el medio, para que no se duerman, hago preguntas. No para ver si entendieron o no entendieron, eso no, porque a veces los alumnos no entienden o no están atentos y con tal de que pase la hora no te preguntan absolutamente nada. Pero les señalo algo, digo “bueno Uds. que ven en esta diapositiva?” Antes de decirlo yo, para que ellos se metan y puedan no te digo hacer un diagnóstico con una Rx o con una foto, pero para que puedan mirar, hacer esa apertura de “por qué les parece tal cosa?, por qué pensaron en tal otra?” Trato de hacerles preguntas”. (Entrevista inicial)

Esto se verifica en las observaciones realizadas de la clase teórica:

“D: puedo hacer dos cosas: mantener los espacios para luego colocar implantes y eso significa mantener años. No es inmediato. Tengo que poner las cartas sobre la mesa y aclarar bien las cosas. Si el chico tiene 3, 14 ó 15 años y quiere ya mismo los dientes,

porque está cansado de no tener los dientes, es una cosa que no se puede resolver hoy, se entiende? Si yo decido mantener el espacio... hasta cuando?

A: hasta los 18

D: porqué dijiste los 18?

A: por crecimiento”

(...)

“D: Otro de los motivos de consulta son los relacionados con la erupción de los terceros molares, o sea las pericoronitis. Qué hacemos con ellas?

A: No contestan

D: Cómo las tratamos?

A: se levanta el capuchón y se hacen lavajes con agua oxigenada”

(...)

“D:(..). Y acá agregamos en el plan de tratamiento al control mecánico de placa el control químico. Qué es? Cuando se hace y por qué?

A: el mecánico es enseñar técnica de cepillado y el químico colutorios de clorhexidina

D: en qué caso se usan clorhexidina o para que usan control químico?

A: cuando hay gran carga microbiana (Observación clase teórica)

Si bien la intención de esta docente es promover el pensamiento reflexivo, y plantea pequeñas situaciones problemáticas, la respuesta de los alumnos es dispar dado que sólo algunos participan. Pareciera que esa respuesta acotada alcanza para continuar con el desarrollo de la clase.

El concepto de habitus (Bourdieu, 1988, 1998) puede ayudar a comprender esta situación. El habitus se presenta como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Estas prácticas son producto de un " sentido práctico", que genera una suerte de actuar de acuerdo a la posición que ocupa el sujeto, a la lógica de la situación en la que está comprometido. El habitus regula las conductas permitiendo prever las prácticas de los sujetos sociales.

Perrenoud (1995) retoma este concepto para mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela a un habitus personal o profesional más que a saberes, una parte de los gestos del oficio se funda básicamente sobre las 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 sujeto.

Desde esta perspectiva, esta docente, ante la situación de la clase y al no responder los alumnos de la forma esperada, recurre a su habitus; seguir adelante sin hacer uso de estrategias didácticas que probablemente debería tener incorporadas.

La docente sin embargo recurre a la interrogación didáctica. Desde su discurso lo hace para generar pensamiento reflexivo. Sin embargo se observa que no siempre esta intención se cumple. En la secuencia que sigue la docente pregunta con la intención que los alumnos reconozcan un indicador que ha transmitido en parte de su discurso anterior, se trata del *interrogatorio recapitulativo*:

“D: (...) y llegamos por último a la última etapa que es la consolidación del ser adolescente, que tiene que ver con poder desvincularse de todo lo anterior y de poder insertarse en el mundo adulto. Alguna pregunta hasta acá? No? Arminda Aberasturi en el año 60 llamó a esta etapa de la vida, uds. van a encontrar en la bibliografía varias denominaciones... ella lo llamó síndrome normal de la adolescencia. Qué habrá querido decir con esto? Que les conté hace un rato de los hospitales?

A: la locura....

D: exactamente.” (Observación de clase teórica)

En este caso la interrogación tiene por finalidad **el simple recuerdo y la comprobación del saber adquirido al escuchar la clase**. Es una pregunta **directa, y cerrada** (Morata Sebastián, R y Rodríguez Sánchez, M. 1997) que, como tal, no contribuye a la generación de saber.

En el próximo segmento se observa otro tipo de pregunta:

“D: los traumatismos en general tienen que ver con accidentes en deportes o automovilísticos, de motos, a veces son muy severos, no es el caso del nene que se cayó de la hamaca, pueden ser muy severos. Otro de los motivo de consulta son los

relacionados con la erupción de los terceros molares, o sea las pericoronaritis. Qué hacemos con ellas?

A: No contestan

D: Cómo las tratamos?

A: se levanta el capuchón y se hacen lavajes con agua oxigenada.

D: ... Y tratamos el dolor” (Observación de clase teórica)

Aquí además de pedir información, esta pregunta apunta a **la comprensión**. Desde la perspectiva de Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T.(1999) ésta podía ser considerada una **pregunta de razonamiento**; los autores señalan que este tipo de preguntas avanzan sobre las de control o las de examen pero su peligro potencial reside en que el alumno deba “adivinar” lo que piensa el docente. Es lo que sucede en este caso.

Otro ejemplo ilustra esta situación:

“D: (...) El control químico lo hacemos en adolescentes con clorhexidine, cómo lo indicamos?

A: 0,12%

D: 0,12% cuanto tiempo?

A: una semana

P: cuántos días?

A: 15 días

D: a lo sumo 15 días entre 7 y 15 días porque uds. saben que pigmenta y tiene una serie de contraindicaciones”. (Observación de clase teórica)

En esta secuencia se observa cómo la docente va guiando la respuesta de los alumnos hasta obtener la correcta.

También realiza preguntas que desde la conceptualización de Rajadell y Serrat (2002) refiere a **preguntas de conocimiento** como información.

“D: (...) Y vamos a ver desde el punto de vista odontológico cuáles son los motivos de consulta más frecuentes, por qué vienen los chicos a la clínica? Uds. preguntan motivo de la consulta, no?”

A: traumatismos.

A: dolor”. (Observación de clase teórica)

No se espera como respuesta más que la recordación de cierto conocimiento. Son **preguntas dicotómicas** que exigen respuestas unívocas.

Por otro lado, en el siguiente segmento puede observarse que hay dos tipos de preguntas: preguntas en donde el tiempo de espera de la respuesta de los estudiantes es a menudo extremadamente corto, y preguntas de las que no espera respuesta (*retóricas*) (Rajadell y Serrat, 2002) :

“D: o sea que sería un coadyuvante. En todos los pacientes? Esto se sistematiza? cuando? en qué riesgo?”

A: no contestan

D: En alto riesgo”

(...)

D: ...Cuando uno planifica algo en los jóvenes, tratamientos pulpares, que uds., les lleva un trabajo enorme, pro ahí dos o tres jueves, no, con los problemas que tienen en la clínica, hay un después, si no se puede hacer una corona, qué hacemos? Hay que pensarlo antes. A veces hay que decidir la exodoncia antes o a veces hay que hacer coronas de acero en molares permanentes. Por qué coronas de acero? Porque si es lo único que puedo hacer tengo que pensar en las ventajas...

(...)

D: alguna vez levantaron una? Córtenla. No agarren el extractor de puente porque no sale, porque no tiene la adaptación ni el tallado ni nada, como tienen las otras coronas, córtenla con una fresa y la van despegando”. (Observación de clase teórica)

Los autores advierten sobre la dificultad que en general tenemos los docentes para esperar un lapso razonable para la respuesta, correspondiente al tiempo que cada sujeto requiere para la reflexión.

Por otro lado, cuando los alumnos captan que el docente no espera un tiempo prudencial o que en realidad, no se espera respuesta alguna, pierden interés en tratar de pensar la respuesta correcta. La estrategia pierde absolutamente valor formativo.

En la observación que se incluye a continuación puede observarse que si bien la pregunta realizada por la docente es una pregunta auténtica (Litwin, 1997), en tanto no espera una única respuesta, intenta promover la reflexión y pretende conectar a los alumnos con sus conocimientos previos, el tratamiento dado a la respuesta lo impide. La docente no vuelve a repreguntar el porqué de la respuesta del alumno ni indaga cómo realizaría el procedimiento. Esto lleva a pensar que, en definitiva, las preguntas no son trabajadas de manera tal de promover pensamiento divergente sino que cumplen una función de control de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. De esta manera se desaprovecha esta estrategia.

“D: (...)O dejo los primarios hasta que desaparezcan, uno nunca sabe la edad, en el caso de agenesia de laterales y si no están los primarios y tengo el espacio, también tengo que decidir qué hacer. Por ejemplo? Un paciente de 15 años que tiene agenesia de 12 y no tiene ni 52 ni 62?”

A: implantes

D: puedo hacer dos cosas: mantener los espacios para luego colocar implantes y eso significa mantener años. No es inmediato. Tengo que poner las cartas sobre la mesa y aclarar bien las cosas”. (Observación de clase teórica)

Otro ejemplo permite completar esta idea:

“D: puedo hacer dos cosas: mantener los espacios para luego colocar implantes y eso significa mantener años. No es inmediato. Tengo que poner las cartas sobre la mesa y aclarar bien las cosas. Si el chico tiene 3, 14 ó 15 años y quiere ya mismo los dientes, porque está cansado de no tener los dientes, es una cosa que no se puede resolver hoy, se entiende? Si yo decido mantener el espacio... hasta cuando?”

A: hasta los 18

D: porqué dijiste los 18?

A: por crecimiento

D: Por crecimiento y desarrollo. Recién cuando mi paciente culmine su desarrollo yo le puede decir que se haga implantes. Mientras tanto mantuve el espacio, con qué?

A: no se entiende

D: lo que uds. decían, mantenedores de espacio, fijos o removibles". (Observación de clase teórica)

En este caso la docente pregunta al alumno el porqué de su respuesta pero no lo retoma. Sigue con su discurso. Pareciera que la breve respuesta del alumno le sirve de pie para continuar con su explicación. Rajadell y Serrat (2002) advierten sobre este tipo de interrogantes en la medida que no generan la motivación del alumno por responder.

También realiza preguntas en donde no retoma todas las respuestas de los alumnos sino aquellas que coinciden con la respuesta esperada. Esto marca un punto de inflexión en tanto siempre la interrogación incluye la dimensión ética (Turk Faria, E 2006); no considerar otras posturas impide que cada sujeto pueda ser reconocido como un sujeto de argumentación. No hay lugar para el trabajo con el error.

"D: Buenos días. Hoy vamos a ver el tema de la adolescencia. Hasta ahora Uds. estuvieron viendo la evolución y el desarrollo del niño y hemos dedicado un espacio a la adolescencia. Nosotros como cátedra desde hace aproximadamente... desde el año 99 abrió sus puertas y extendió la edad de la atención. Muchos de Uds. ya trabajaron con adolescentes en la clínica, no es cierto?"

A: no contestan

D: No sé si les resultó fácil, difícil, que pueden aportar en relación al vínculo con los jóvenes?"

A1: Son fáciles

D: Son fáciles? Todos opinan lo mismo?"

A: No

D: No son fáciles"

(...)

D: (...)y el último punto, que tiene que ver con la higiene, si nosotros lo trasladamos al consultorio, qué es lo que les pasa a Uds. con los jóvenes?

A: no se cepillan los dientes

D: no se cepillan los dientes. Porqué?

A: no lo hacen

A: no tienen ganas

D: básicamente por que no les interesa, tienen un desinterés tan grande que todo el esfuerzo que hizo uno en la época pre escolar o en la escolar, es como si nunca lo hubiésemos realizado.

(...)

D: (...) Y vamos a ver desde el punto de vista odontológico cuáles son los motivos de consulta más frecuentes, porqué vienen los chicos a la clínica? Uds. preguntan motivo de la consulta, no?

A: traumatismos.

A: dolor

D: los traumatismos en general tienen que ver con accidentes en deportes o automovilísticos, de motos, a veces son muy severos, no es el caso del nene que se cayó de la hamaca, pueden ser muy severos. Otro de los motivos de consulta son los relacionados con la erupción de los terceros molares, o sea las pericoronaritis....”

(...)

D: (...) o sea que sería un coadyuvante. En todos los pacientes? Esto se sistematiza? cuando? en qué riesgo? En alto riesgo. El control químico lo hacemos en adolescentes con clorhexidine, cómo lo indicamos?

A: 0,12%

D: 0,12% cuanto tiempo?

A: una semana

D: cuántos días?

A: 15 días

D: a lo sumo 15 días, entre 7 y 15 días porque uds. saben que pigmenta y tiene una serie de contraindicaciones”. (Observación de clase teórica)

Cuando se trabajó en la entrevista de devolución el tema del estilo que adopta a la hora de preguntar a los alumnos, la docente manifestó no percibir transformaciones vinculadas con esta temática. Reconoce parcialmente que este aprendizaje es producto de su paso por la CD pero no puede identificar fehacientemente esos cambios.

“E: Vos me comentaste en la 1° entrevista que siempre hacías preguntas en los teóricos y que de algún modo ver a fondo la interrogación como estrategia te había influido. Te habrá cambiado el modo de preguntar, el tipo de pregunta que hacés?”

D: Sí. Puede ser. Ahora que vos lo decís.... Sí. Pero siempre hice preguntas, tal vez ahora las haga mejor”

“E: me parece que hacés diferente tipo de preguntas, no?”

D: sí?

E: a veces preguntás, en un caso concreto en donde hay que tomar decisiones, por ej. Cuando preguntaste por el caso de mantener el espacio y cómo hacerlo y a veces aplicar conocimientos, sin toma de decisiones, no?”

D: Tenés razón, no me había dado cuenta”. (Entrevista de devolución)

Probablemente la operación del habitus sea responsable de la persistencia de su accionar al realizar determinado tipo de preguntas y haya alguna transformación respecto a esta práctica producto de la CD sin que ella pueda percibirlo autónomamente; necesita de un señalamiento externo para darse cuenta de ella.

Esta docente tampoco da cuenta en su testimonio de tener conciencia sobre un tipo de pregunta que realiza con frecuencia.

“E: te parece que hay algún otro tipo de pregunta que realices o con otra modalidad?”

D: No sé. Cómo?”

E: A veces se hacen preguntas esperando una sola respuesta o una pregunta pero en realidad no da tiempo a que el otro responda.

D: No, no me parece que yo haga eso”. (Entrevista de devolución)

Podría decirse que se mantiene la misma situación que se ha señalado en cuanto a la fase preactiva de la enseñanza. Tampoco se advierte en este caso una clara conciencia

del punto de inicio y el actual. En la medida que esto no se reconozca (y esto implica no reconocer su habitus en el sentido pedagógico), resulta muy difícil para esta docente percibirse a sí misma en relación a posibles cambios realizados.

Otro aspecto a considerar se relaciona con inclusión de la ejemplificación en el desarrollo de las clases. La ejemplificación puede considerarse como una modalidad particular de articulación teoría – práctica (Lucarelli, 2004)². Identifica cambios en su modo de enseñar en la clase teórica relacionados con la inclusión de la ejemplificación. Valoriza este cambio y lo reconoce como producto de su paso por la CD.

“D: (...) Pero antes no daba tanto ejemplo de mi propia práctica. Esto lo empecé a hacer cuando estaba en la CD. Me di cuenta que era importante.

E: Cómo te diste cuenta?

D: En realidad lo vimos con M. cuando trabajamos el teórico y todos teníamos que dar uno. Vimos que nuestra experiencia era importante para transmitir, que si no los chicos lo pueden leer de un libro. Eso me pareció bien, ves? (Entrevista de devolución)

Esta inclusión alude también a la presentación de un determinado modelo de actuación profesional odontológica.

“D: Una vez un joven se atendió en el consultorio de la Dra. S. con una iguana en el pecho. Ella no se dio cuenta. A mí me daría mucha impresión, yo trataría que entienda que no es el lugar apropiado para tenerla. No lo voy a retar ni echar del consultorio, pero... no irían con un perro a un quirófano, con algún argumento tratar... porque pueden ocurrir estas cosas; lo de la iguana me parece una actitud un poco exagerada, peor él llevó su mascota..” (Observación de clase teórica)

“D: ... Una cosa es la 1º consulta, donde sí incorporamos al adulto que lo acompaña, porque a veces vienen en contra de su voluntad y ellos lo dicen: “no quiero estar acá, me trajo esta mujer..., me obligó a venir y acá estoy”. A partir de esta situación que a veces se hace embarazosa, donde la mamá protesta: “enseñale a lavarse los dientes,

² “En la categoría de ejemplificación se incluyen situaciones ... destinadas a explicar a través de ejemplos, casos, situaciones particulares que dan cuenta de lo que se describe y sustenta en la presentación de un concepto teórico de carácter general”. (Lucarelli, 2004: 103)

que a mí no me hace caso, decile esto". No, la que enseña soy yo, pero en casa es mamá. Hay que separar, es muy difícil separar y ponerse en el rol que corresponde. Hay que tener un poco de experiencia, o para que la mamá se ubique que es un consultorio y Martín lo mismo. Entonces a partir de la 1º consulta la idea es que Uds. puedan relacionarse con Martín y establezcan un vínculo con él." (Observación de clase teórica)

"D: Uds. son los odontólogos adultos, no sus amigos. Toda esa privacidad hay que respetarla. Lo mismo que el personal auxiliar. El día que tengan una asistente o dos asistentes... las chicas tienen esa cosa de acercarse a los chicos no les gusta. El asistente que cumpla el rol de asistente. "porqué te dejaste crecer el pelo, mirá lo largo que lo tenés!" la asistente no está para hacer esos comentarios. Esos límites los tienen que poner uds. fíjense que tienen bastante para trabajar, cierto?" (Observación de clase teórica)

En estos testimonios aporta claros indicadores de un modelo profesional que define rasgos de actuación específicos en función de un paciente con características especiales: el adolescente.

"D: (...) ellos [se refiere a los alumnos] vienen con una formación desde las otras materias, entonces se supone que la mayoría de las maniobras y procedimientos los conocen. El tema es que lo que ellos no saben hacer en principio es el abordaje con los chicos. Entonces tienen temor, no saben dar una anestesia a un chico, no saben con qué palabras explicar las cosas, entonces uno interviene mucho, por eso te digo que hay que estar casi permanentemente.(...)" (Entrevista inicial)

La referencia directa al tipo de comunicación y al tipo de vínculo que debe establecerse desde el encuadre asistencial con los adolescentes implica no sólo el tratamiento de un contenido actitudinal, sino que supone ofrecerse como un modelo de identificación profesional para los alumnos.

Se toma aquí el tercer tipo de identificación que hace Freud (1920) en "*Psicología de las masas y análisis del yo*" en donde señala que el sujeto puede, en ausencia de toda

catexis sexual, identificarse con el otro en la medida en que tiene un elemento o algún rasgo en común.

Este espacio curricular está signado por la transmisión de contenidos, en este caso, nuevos para los alumnos desde la perspectiva teórica, pero no tan nuevos desde su experiencia clínica.

La justificación de la inclusión de la interrogación didáctica como estrategia en este espacio curricular es dual: por un lado, confía en las bondades de la misma en tanto favorece que los alumnos “puedan pensar”, pero al mismo tiempo, la desestima ya que en el teórico los alumnos no comprenden o no prestan atención.

Pareciera que la docente no es conciente del tiempo invertido en la preparación de cada clase y que a priori determina que ésta no será aprovechada por los alumnos. Desde este supuesto, el valor formativo de este espacio curricular se reduce notablemente.

“D: En realidad hago una presentación, una exposición, un desarrollo y un cierre. Pero en el medio, para que no se duerman, hago preguntas. No para ver si entendieron o no entendieron, eso no, porque a veces los alumnos no entienden o no están atentos y con tal de que pase la hora no te preguntan absolutamente nada. Pero les señalo algo, digo “bueno Uds. que ven en esta diapositiva?” Antes de decirlo yo, para que ellos se metan y puedan no te digo hacer un diagnóstico con una Rx o con una foto, pero para que puedan mirar, hacer esa apertura de “porqué les parece tal cosa?, porqué pensaron en tal otra?” Trato de hacerles preguntas para que piensen un poco.

E: Siempre hiciste preguntas? Te modificó en esto hacer la CD?

P: tal vez sí. El tema de la interrogación lo trabajamos mucho cuando vimos estrategias ... Seguramente algo influyó.” (Entrevista inicial)

Este espacio aparece tan estructurado en la concepción de la docente que no es posible reflexionar acerca de él ni vislumbrar posibles cambios.

“D: Los teóricos los preparo siempre. Hay teóricos que son fijos, que uno sabe que el año que viene te vuelven a tocar. Siempre leo, siempre los vuelvo a preparar, aunque ya lo tengo cocinado, ya lo sé, lo di tantas veces, pero igual”. (Entrevista inicial)

“E: Y en ese espacio, en ese tiempo del teórico se puede hacer otra cosa?”

D: No. Se da teórico”. (Entrevista de devolución)

“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! Viste que hay gente que tiene más facilidad para hacer las cosas? O se anima más? Yo me siento bien dando un teórico, no es un sufrimiento, si bien siempre hay un estrés, no es que voy fresca como una lechuga, pero muchas veces tuve la satisfacción que alguien te diga, no desde el compromiso, siempre me gustó dar clases teóricas, pero esto de poder encuadrar, de dar ciertas pautas dentro del teórico lo aprendí en la CD.”
(Entrevista inicial)

“E: Uds. vieron en la CD otras estrategias de enseñanza. Podrían implementarse?”

P: Te referís a ABP o casos que vimos con M? No sé en qué momento, porque en la clínica no hay oportunidad y en el teórico... no.

E: Por qué no?

P: No todos hicimos la CD, los docentes digo y la mayoría no sabría como.... sería ... no. No podemos hacer una cosa en un turno y otra en otro. Y siempre se dio teórico. Es lo general.” (Entrevista de devolución)

Este análisis será retomado al trabajar las representaciones acerca del espacio del teórico.

Siguiendo con el tratamiento de la **fase interactiva**, hay que señalar que aparecen muy pocos datos empíricos vinculados con las **transformaciones en las prácticas de evaluación**.

Al respecto la docente señala:

“E: Y hay algo que vos percibas que haya cambiado por hacer la CD en tu forma de ser docente?”

D: Yo creo que sí, uno siempre cambia, estoy segura que el saber no ocupa lugar, siempre algo va a prender (...) y varias cosas de evaluación, porque acá hacemos evaluaciones escritas y como las hacemos nosotros, por supuesto que estaban supervisadas por los adjuntos y por la Prof. Titular, pero afirmó una serie de cosas que veníamos haciendo, cuando uno dice con los libros abajo, con el saber como soporte”.
(...)

E: Qué te impactó o te gustó de hacer la CD?

D: En principio me gustó volver a ser alumna. Tanto tiempo y tantos años esta uno del otro lado, a mí me gusta ser alumna, me gusta estudiar. Menos recursos, que no me sirvió, no me pareció útil. Un poco de evaluación (...). (Entrevista inicial)

Estos testimonios no pueden contrastarse con datos de las observaciones ya que en la clase teórica observada no se registran situaciones de evaluación. Las preguntas de verificación de conocimientos que se realizan no pueden ser consideradas como parte de una evaluación formativa en tanto la docente no las registra como tal.

“E: Las preguntas que vos hacés te sirven para ir evaluando a los alumnos en el teórico?”

D: No, yo sólo reconozco a los que superviso en la clínica, los del grupo, al resto...”
(Entrevista inicial)

Tampoco se observan transformaciones en relación con las **transformaciones en las prácticas de evaluación** en su fase **posactiva**, en este **espacio curricular de las clases teóricas**.

1.2. Transformaciones en las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular de las clínicas

El espacio curricular de la clínica mantiene las mismas características que las descritas para el Caso I. La diferencia de este grupo radica en la cantidad de alumnos. Cursan en este turno aproximadamente 40 alumnos.

Otra diferencia la constituye que en este turno (y en todos menos en el de los sábados) los alumnos trabajan en parejas. Aquel que es operador a la mañana es ayudante a la tarde y viceversa.

Como en el caso anterior, en este espacio la docente realiza el seguimiento del alumno por medio de:

- **la observación a distancia:** donde se observa a distancia lo que hacen los alumnos. A veces, se para junto a un sillón y observa unos minutos sin mediar palabras y luego continúa su recorrido.

“A1: Hola, ¿como te va? (le da un beso) Bueno...nos sentamos...: ¿Todo bien?”

P1: (Es una nena de unos 8 años aproximadamente. Asiente con la cabeza)

A 1: Saca el instrumental que va a utilizar pregunta, se coloca los guantes de látex nuevos

A ver esa boquita...¿bien, no? (Prende la luz del reflector del sillón, le baja el sillón)

P1: (abre la boca)

A1: Abrimos bien grande...revisa la boca de la P1, con una mano sostiene su boca abierta y con la mano derecha anota en el Odontograma. Toma el espejo, vuelve a revisa. Vuelve a anotar en el odontograma)

Borra con corrector algo del odontograma.

La D observa de lejos”. (Observación de la clase clínica)

- **observación de cerca:** en estos casos la docente se acerca por decisión propia o por demanda de algún estudiante y observa.

“En uno de los sillones se encuentra un alumno (A) con un paciente (P) de aproximadamente 12 años. El A está trabajando con el paciente. La docente (D) se acerca

A1: Le voy a hacer el conducto.

D: ¡Ja!” (Observación de la clase clínica. Caso 1)

- **Intervención de la docente** esta se realiza por decisión propia o a demanda de los alumnos. Generalmente revisa al paciente y le indica los pasos a seguir en

su atención. En estas intervenciones opera corroborando los procedimientos realizados por los estudiantes, indicando procedimientos o solicitando fundamentación teórica para la práctica clínica

“Se acerca a otro sillón donde hay un alumno (A2) con un paciente de alrededor de 13 años (P2)

A2: Ahora habría que hacerle perno y corona. La semana pasada hice el conducto pero le duele

D: sacale una placa para ver si salen bien los ápices. Y medicalo.

D a P2: te duele ?

P2: sí

D: Desde cuando?

P2: desde hace unos días

D: te duele todo el tiempo?

P2: tengo latidos...

D a A2: sacaste todos los filetes?

P2: sí..... [pone cara de no estoy muy seguro] (...)” .

(Observación de la clase clínica)

“D: Es una situación particular, porque estás en tantas cosas a la vez, en tantos detalles, el paciente, la Rx, hay un momento que tenés la cabeza así. Les digo que paren porque me olvido de algunas cosas, de qué paciente se trata, qué pasó la vez anterior, si lloró.... la clínica es vertiginosa, de todas maneras trato de ser muy ordenada, que el alumno cumpla con la bioseguridad, se cuida mucho al paciente. Esta línea de trabajo ya lo veníamos haciendo, porque es la de la cátedra.” (Entrevista inicial)

Desde otra mirada, en este caso se observa, que la docente actúa de modo diferenciado en el espacio curricular de la clase teórica y en el de la clínica. En el espacio del teórico

recurre al discurso monogal y generalmente unidireccional y plantea interrogantes en pocas ocasiones.

En el espacio de la clínica actúa intentando promover momentos reflexivos en los alumnos. Resulta interesante advertir que no lo hace con todos ellos. Pareciera que este recurso es utilizado sólo con aquellos que para ella son “buenos alumnos”, es decir aquellos que manifiestan coincidencia con lo que para esta docente, sería la forma de operar correcta.

Con otros alumnos, que la docente detecta que carecen de los conocimientos necesarios, recurre a informar el tipo procedimiento clínico que se debe realizar. No indaga acerca de las formas de razonamiento clínico que realiza el alumno, ni del porqué de sus decisiones clínicas, ni de sus hipótesis diagnósticas. Indica cómo actuar.

“E: Las preguntas que vos hacés te sirven para ir evaluando a los alumnos en el teórico?”

D: No, yo sólo reconozco a los que superviso en la clínica, los del grupo, al resto...

E: Y en la clínica?

D: Ahí sí. Les voy preguntando cosas para ver si tienen los conocimientos para tratar a los pacientes. En general cuando los vas viendo trabajar ya te vas dando cuenta de cómo son.

E: Por qué?

D: Y... uno los va viendo todo el año. Y ya vas identificando a los que van bien y a los otros. Siempre hay algunos a los que necesitás estarle encima.

E: Y qué hacés con esos alumnos?

D: los observo mucho, les digo que antes de hacer cualquier procedimiento me avisen, miro todo lo que hacen.

E: Y si no vos no estás de acuerdo con el tipo de tratamiento que ellos proponen?

D: depende, generalmente terminan haciendo lo correcto”.(Entrevista de devolución)

“E: Qué tipo de supervisión hacés en la clínica?”

D: Los alumnos trabajan, hacen preguntas y yo me acerco permanentemente y los observo. Intervengo cuando creo que tengo que intervenir, no adelante del paciente, no desde el reto no desde bajar una línea, siempre los llamo aparte, pero básicamente es observar lo que hacen porque ellos vienen con una formación desde las otras materias, entonces se supone que la mayoría de las maniobras y procedimientos los conocen. El tema es que lo que ellos no saben hacer en principio es el abordaje con los chicos. Entonces tienen temor, no saben dar una anestesia a un chico, no saben con qué palabras explicar las cosas, entonces uno interviene mucho, por eso te digo que hay que estar casi permanentemente. No porque yo piense que van a hacer una macana grande, porque de hecho no la hacen, ellos también son muy cuidadosos, están temerosos, pero sí porque uno diciendo dos o tres cositas, como el ingrediente de una receta, les resolvés la situación, ellos se agilizan, se sueltan y hacen las cosas con mayor seguridad y con más velocidad.

(...)

E: Qué tipo de prácticas hacen los alumnos?

D: Todas. Desde una Historia Clínica hasta hacer planes de tratamiento integrales. Hacen todo y en lo posible trato que lo hagan ellos. Si es la 1° impresión que toman ellos me acerco y le digo "mira el yeso se prepara de tal forma, va a saturación", le digo dos o tres cosas, pero prefiero que lo hagan ellos. Excepto que no se animen a algo. A veces se angustian y me dicen "Andrea, no puedo" entonces lo resuelvo yo, pero prefiero que lo hagan ellos. De todos modos es progresivo. Después de mitad de año son más independientes. La 1° mitad del año es todo muy lento, les cuesta mucho arrancar, pero después ellos trabajan, a lo mejor atienden por día tres pacientes, para ellos es una barbaridad, entonces a ese ritmo tienen que agilizar las cosas, hasta las cosas administrativas". (Entrevista inicial)

Como se observa en los testimonios, la docente no tiene clara conciencia de su funcionamiento diferenciado con los alumnos en función de la representación que realiza de cada uno de ellos.

A continuación algunos segmentos de observaciones que dan cuenta de estas diferencias en sus modos de actuar.

Los siguientes segmentos de observación permiten advertir cómo (a pesar que su testimonio lo desmiente) da indicaciones claras de cómo actuar.

"A1: Te voy a poner lo de siempre para chupar la saliva de la boca.

P1: Bueno. Y te voy a colocar la goma para que no caiga nada en la boca.

A1: prepara la goma dicke y la coloca. La D observa.

A1 a P1: Esta bien?

P1: hace gestos de asentimiento. La D se aleja del sillón y comenta algo con otra D. Mientras la A1 sigue trabajando en la boca de P1.

D: Está ya la apertura?

A1: Sí...

D: sacaste el filete ya?

A1: sí

A1: le puse un poco de anestesia de cada lado, le pongo más?

D: Esto ya lo vimos, no? Que te parece? No!! Porque cuando ya no tiene el filete nervioso, medio anestubo es suficiente! (usa un tono de voz muy enérgico). Seguí trabajando y llamame cuando termines para mostrarme la Rx de la conductometría."
(Observación de la clase clínica)

"A5: ya le saqué la Rx panorámica. Hay un supernumerario

P: Sí? A ver? (mira la RX)

A5: Voy a hacer la exodoncia pero nunca hice ...

P: Bueno, empecé y avisame cualquier cosa

A5: Le tengo que dar más cantidad de anestesia que si fuera?

P: Y a vos que te parece!!!!." (Observación de la clase clínica)

"La D se acerca a otro sillón en donde una alumna (A5) la llama.

A5 a P5: hace calor, querés sacarte el buzo?

A5 a D: este es mi caso clínico.

D: sí me acuerdo.... las fotos de las arcadas con digital salieron?

A5: no salieron bien. Las saco de nuevo... acá hay que hacer extracciones y tratamiento pulpar. En ésta (señala una pieza dentaria) puse ionómero, pero no sé..

D: Cuántos años tiene?

A5. 7

D: repetí las fotos de las arcadas...

A5: hay que inactivar?

D: (mira la boca) No. Acá sí.

A5. En 11 y 21 hago composite?

D: sí, hay mucho para hacer

A5: me conviene hacer tratamiento pulpar o restaurar adelante?

D: A ver.... (mira la boca): Mirá tiene dentición mixta. Esta no está. Tiene dos caries no penetrantes y (mira el odontograma que le da la alumna) ocho penetrantes. Tenés Rx de penetrantes? Hay que determinar cuáles van a tratamiento pulpar y cuáles a extracción. Esta va a extracción y esta a tratamiento pulpar. Y esta también a tratamiento pulpar.

A5: Y qué hago primero?

D: Si él colabora (se refiere a P5) empezá por el tratamiento pulpar y luego las exodoncias. Priorizá los molares permanentes. Por qué empezaste por esto? (le señala una pieza)

A5: porque la primera vez me dijo la madre que no había tiempo.

D: Pero si das respuesta a la demanda de la mamá... hay otras cosas que priorizar... Yo esto no lo haría, empezaría por molares permanentes y luego las exodoncias

A5: puedo hacer estos dos hoy? (señala dos piezas en la boca). Puedo remover caries?

D: hay vitalidad?

A5: Sí

D: (mira en la boca y coloca un instrumento). Mirá! (dice que no con la cabeza). Si vos querés podemos intentar remover caries y llegar a cavidad pulpar, lavar bien, dejar una torunda con formocresol en forma diluida y un taco duro que no apriete y si no remite el jueves va a extracción. Empezá

A5: bueno” (Observación de la clase clínica)

Los fragmentos precedentes evidencian que ha construido una representación acerca de estos alumnos y opera en consecuencia dando claros lineamientos del modo correcto de operar clínicamente. También hace referencia a contenidos conceptuales que ya deberían estar internalizados por los alumnos. En estos casos no indaga acerca de los presupuestos que llevan a los alumnos a realizar las preguntas que hacen. Hay que destacar que el “tono” también es diferenciado en sus señalamientos.

Por otro lado, este estilo de intervención pone en evidencia concepciones acerca de la práctica profesional más ligadas a lo técnico, como si hubiera un solo modo correcto de hacer las cosas. Esto supone un encuadre ahistórico y universal que desconoce las particularidades socioculturales, institucionales y las específicas de cada contenido, es decir la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista; esta supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y su resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte cientificista. Es un modelo de formación basado en la racionalidad técnica (Schön, 1992)

Con otros alumnos va indagando sus modos de razonar y posibles cursos de acción. No impone su punto de vista probablemente porque acuerda con sus decisiones clínicas.

“D a P4: es tu caso clínico?”

A4: sí. Tiene un traumatismo de hace 5 años no tratado. Pulpa sin vitalidad.

D: hay que hacer una tratamiento pulpar y reconstruir.... el traumatismo no tratado es lo que querés presentar? Tenés Rx previa? Esta inactivado... (mira la Rx.) Esta no está bien!! (se refiere a la Rx)

A4: es la que saqué el otro día

D: qué vas a hacer?

A4: La vuelvo a sacar, pero yo ya la saqué desde la punta de la nariz con una inclinación de 60°. Después voy a hacer la apertura y ver si está obturado con hidróxido de calcio.

D: muy bien.” (Observación de la clase clínica)

“D se acerca a A3 que está con una paciente de 14 ó 15 años (P3)

“D: A ver? Se acerca a P3 y mira su boca. Qué pasó?

A3: tratamiento pulpar....

D: duele? A P2. Mira la Rx

A3: le hicieron la apertura en guardia

D: qué ves?

A3: mira la Rx: un proceso

D: dejaste abierto la otra semana?

A3: sí

D: le pusiste ahora hidróxido de calcio?

A3: Sí

D: bueno, dejalo una semana y vemos.” (Observación de la clase clínica)

La A3 se le acerca y le muestra la Rx.

A3: es la Rx final. Me parece que me quedó bien. Ya puedo obturar?

D mira la Rx: sí.” (Observación de la clase clínica)

En el espacio curricular de la clínica esta docente utiliza la interrogación didáctica de manera diferenciada. En algunos casos promueve el aprendizaje reflexivo del alumno. Realiza preguntas de aplicación, de análisis y de síntesis (Rajadell y Serrat, 2002) que permiten que el alumno identifique los motivos que provoca un hecho específico analizando la información que tiene para elaborar una conclusión, es decir, aquellas que favorecen la utilización del pensamiento divergente.

“Se acerca a A6

Mira la boca del P6

D: Te fijaste si hay fistulas?

A6: Sí y no encuentro.

D: muy bien, no hay. Qué mas notaste?

A6.: Me parece que está erupcionando el 5, no?

D: A ver.... Sí. Qué más.....? mira el odontograma.(...)” (Observación de la clínica)

“D se acerca a A3 que está con una paciente de 14 ó 15 años (P3)

D: A ver? Se acerca a P3 y mira su boca. Qué pasó?

A3: tratamiento pulpar....

D: duele? A P2. Mira la Rx

A3: le hicieron la apertura en guardia

D: qué ves?

A3: mira la Rx: un proceso” (Observación de la clínica)

“Se acerca a un alumno

D: qué hacés?

A: le muestra una Rx

D: lo van a hacer con MT[se refiere a la especialista en Endodoncia]? Qué posibilidad de hacer perno y corona hay? Se puede hacer de acero?

A: sí

D: Bueno, evaluá si hacés el tratamiento pulpar, buscala a MT. Qué vas a hacer ahora?

A: le voy a dar amoxicilina 7 días y cuando baje todo hay que ver qué hacemos.

D: Amoxicilina de cuánto?

A: de 500 mg

D: y qué más darías?

A: Ibuprofeno 400m mg para el dolor.

D: Ahá. Cuántos días?

2 ó 3 días cada 8 hs , hasta desaparecer dolor, no?

D: hacele la receta que yo te lafirmo

A: repite : Amoxicilina de 500 mg, Ibuprofeno 400m mg.

D: explicale todo a la mamá

A: sí.”.(Observación de la clínica)

También realiza en menor medida preguntas de conocimiento, es decir preguntas convergentes que tienden a la recordación de datos factuales.

“A6: le voy a dar amoxicilina 7 días y cuando baje todo hay que ver qué hacemos.

D: Amoxicilina de cuánto?

A6: de 500 mg.” (Observación de la clínica)

Sin embargo, responde más preguntas que las que formula. Esto probablemente tiene que ver con lo que manifiesta en la entrevista inicial:

“E: Qué tipo de supervisión hacés en la clínica?

D: (...) Entonces tienen temor, no saben dar una anestesia a un chico, no saben con qué palabras explicar las cosas, entonces uno interviene mucho, por eso te digo que hay que estar casi permanentemente. No porque yo piense que van a hacer una macana grande, porque de hecho no la hacen, ellos también son muy cuidadosos, están temerosos, pero sí porque uno diciendo dos o tres cositas, como el ingrediente de una receta, les resolvés la situación, ellos se agilizan, se sueltan y hacen las cosas con mayor seguridad y con más velocidad.

(...)

E: Qué tipo de prácticas hacen los alumnos?

D: Todas. Desde una HC hasta hacer planes de tratamiento integrales. Hacen todo y en lo posible trato que lo hagan ellos. Si es la 1° impresión que toman ellos me acerco y le digo “mira el yeso se prepara de tal forma, va a saturación”, le digo dos o tres cosas, pero prefiero que lo hagan ellos. Excepto que no se animen a algo. A veces se angustian y me dicen “A no puedo” entonces lo resuelvo yo, pero prefiero que lo hagan ellos. (...)” .

(Entrevista inicial)

“E: A mí me pareció, tal vez me equivoque, ¿que vos les decías bastante lo que tienen que hacer, no?”

D: Sí, no sé, les digo lo que creo que es necesario para que salgan adelante. Te acordás que te conté la otra vez que a veces alcanza con darle un dato.” (Entrevista de devolución)

“D: Yo creo que los conocimientos los tienen. Lo que a veces resulta increíble es decir que “vos sabés que esto es así, lo estudiaste, lo leíste, lo viste en tal materia, atendiste pacientes, lo sabés!” yo creo que si no fueran alumnos se darían cuenta que lo saben y también estamos nosotros. Porque si el alumno sabe que puede contar con el docente. A veces se confunden o no tienen muy claras las cosas, pero los conocimientos están”.

(...)

“D: (...)Por eso yo digo que la 1° impresión la tienen que hacer ellos, la 1° anestesia la tienen que dar ellos, yo digo que uno tiene que comandar la llave del abordaje. Cuando uno se da cuenta que ellos pueden con chicos de diferentes edades, de diferentes complejidades, yo los dejo solos”. (Entrevista inicial)

Su discurso, como puede observarse, es dual, ya que por un lado prefiere que los alumnos se manejen de manera autónoma en sus prácticas clínicas pero por el otro, afirma que necesitan indicaciones precisas “recetas” para operar. Necesita comprobar que el alumno “puede hacer” para dejarlo solo. El interrogante es qué significa para esta docente que el alumno “pueda hacer”. Cuáles son sus niveles de exigencia para estos alumnos que comienzan siendo novatos y terminan siendo profesionales.

Por otro lado, confirma que los estudiantes poseen los conocimientos requeridos.

Esto se verifica en las observaciones:

“D: Cuántos años tiene?”

A5. 7

D: repetí las fotos de las arcadas...

A5: hay que inactivar?

D: (mira la boca) No. Acá sí.

A5. En 11 y 21 hago composite?

D: sí, hay mucho para hacer

A5: me conviene hacer tratamiento pulpar o restaurar adelante?

D: A ver.... (mira la boca): Mirá tiene dentición mixta. Esta no está. Tiene dos caries no penetrantes y (mira el odontograma que le da la alumna) ocho penetrantes. Tenés Rx de penetrantes? Hay que determinar cuáles van a tratamiento pulpar y cuáles a extracción. Esta va a extracción y esta a tratamiento pulpar. Y esta también a tratamiento pulpar.

A5: Y qué hago primero?

D: Si él colabora (se refiere a P5) empezá por el tratamiento pulpar y luego las exodoncias. Priorizá los molares permanentes. Por qué empezaste por esto? (le señala una pieza)

A5: porque la primera vez me dijo la madre que no había tiempo.

D: Pero si das respuesta a la demanda de la mamá... hay otras cosas que priorizar... Yo esto no lo haría, empezaría por molares permanentes y luego las exodoncias

A5: puedo hacer estos dos hoy? (señala dos piezas en la boca). Puedo remover caries?

D: hay vitalidad?

A5: Sí

D: (mira en la boca y coloca un instrumento). Mirá! (dice que no con la cabeza). Si vos querés podemos intentar remover caries y llegar a cavidad pulpar, lavar bien, dejar una torunda con formocresol en forma diluida y un taco duro que no apriete y si no remite el jueves va a extracción. Empezá

A5: bueno" (Observación de la clínica)

En esta situación, realizada en el último trimestre del año, se observa que la docente explicita claramente los pasos a seguir, es decir que elabora ella el plan de tratamiento, y acciones derivadas de él.

Insistimos en este aspecto ya que la autonomía en la toma de decisiones clínicas referidas a la prevención, al diagnóstico y a la elaboración del Plan de Tratamiento es uno de los objetivos de la asignatura en los dichos de la Profesora Titular y que son reafirmados por esta docente a través de su discurso.

“E: Qué tipo de prácticas hacen los alumnos?”

PT: Porque acá es integral. Hacen toda la odontología en un chico (...)

Es todo, hay que hacer todo tipo de intervenciones y como cada alumno tiene varios pacientes, lo que no hace en uno, lo hace en otro

(...)

E: Cómo supervisan los docentes la clínica?

PT: Hay coordinadores de grupo que pueden tener 10 alumnos pero trabajan con dos ayudantes y ellos tiene uno o dos sillones cada uno, supervisan así es muy supervisada. Pero al mismo tiempo los dejamos trabajar solos (...)

El docente va a mirar lo que hace pero lo mira un poco de lejos y si tiene que mirar de cerca tiene que pedir permiso (...)

E: Y si hay que señalarle algo al alumno?

PT: Se lo llama y se le dice. Hay una aulita para hacerlo. Tratamos que no sean dichas delante del paciente las cosas.

(...)

E: Los alumnos hacen un diagnóstico y un plan de tratamiento. Eso se lo muestran al docente para que lo apruebe?

PT: Sí. Y también se lo muestran al padre para que lo firme...” (Entrevista a Prof. Titular)

“E: Qué tipo de prácticas hacen los alumnos?”

D: Todas. Desde una Historia Clínica hasta hacer planes de tratamiento integrales”.

(...)

E: Ellos hacen un diagnóstico y entonces?

P: Ellos hacen el diagnóstico, lo muestran y hacen un plan de tratamiento y lo muestran, el odontograma del paciente y el plan y empiezan a trabajar.

(...)

D: Además acá hay que integrar todo lo que vieron. Es una cátedra integral, no les resulta fácil integrar. Todo lo tienen muy aislado, está muy prendido en algún lugar, se les hace muy complicado. (Entrevista inicial)

Estos testimonios dan cuenta de lineamientos generales que mantiene la cátedra y que son internalizados a nivel del discurso por esta docente, pero que no siempre se plasman en sus prácticas de enseñanza. Podría estar operando un habitus profesional difícil de hacer conciente y por lo tanto de revertir a través de instancias sistemáticas de formación.

Desde otra perspectiva la docente opera como modelo de actuación profesional en el modo de operar con el paciente.

“A4 la llama y D se acerca al sillón donde P4, de alrededor de 6 años tiembla

D1: Por qué temblás? Te sentís mal?

P4: no contesta

A1: no hay termómetro

D: le toca la frente a P4: parece que no tiene fiebre. (...).” (Observación de la clínica)

“A5: Y qué hago primero?

D: Si él colabora (se refiere a P5) empezá por el tratamiento pulpar y luego las exodoncias. Priorizá los molares permanentes. Por qué empezaste por esto? (le señala una pieza)

A5: porque la primera vez me dijo la madre que no había tiempo.

D: Pero si das respuesta a la demanda de la mamá... hay otras cosas que priorizar... Yo esto no lo haría, empezaría por molares permanentes y luego las exodoncias (...).”(Observación de la clínica)

“A6: le voy a dar amoxicilina 7 días y cuando baje todo hay que ver qué hacemos.

D: Amoxicilina de cuánto?

A6: de 500 mg

D: y qué más darías?

A6: Ibuprofeno 400m mg para el dolor.

D: Ahá. Cuántos días?

2 ó 3 días cada 8 hs , hasta desaparecer dolor, no?

D: hacele la receta que yo te la firmo

A6: repite : Amoxicilina de 500 mg, Ibuprofeno 400m mg.

D: explicale todo a la mamá

A6: sí". (Observación de la clínica)

En estos segmentos marca modos de vinculación con el paciente, ofreciéndose la docente como un modelo de actuación profesional basado en la consideración del paciente en una dimensión totalizadora (más que una boca), en el respeto por los derechos de los padres a tener toda la información necesaria, también la docente encuadra la práctica clínica en cuanto que prioriza los criterios clínicos frente a la presión ejercida por familiares de pacientes.

Por otro lado, el tratamiento que hace del error provocado por el estudiante es tradicional. No se lo trabaja, sino que éste de algún modo es sancionado y corregido. El relato de estas observaciones permiten observarlo.

"Viene el A 1 y se le acerca:

A1: Dra. Tengo las de la conometría.

D: (mira) Este te quedó corto. Hacelo otra vez." (Observación de la clínica)

"A2: es una necrosis séptica ?

D: puede ser. Lavaste bien con hipoclorito?

A2: sí

D: vamos a volver a abrir. Vení un momento. Qué pasó? Algo mal hiciste! Seguro que no lavaste con hipoclorito lo suficiente o dejaste restos de pulpa infectada!!

A2: (no contesta)

D: No, si no, no puede ser. Hacerlo de nuevo y llamame. No obtures sin mostrarme la RX". (Observación de la clínica)

Cuando un procedimiento no ha sido correctamente realizado, esta docente interviene solicitando al alumno que lo rehaga. Esto supone una concepción conductista de enseñanza ligada a ensayo y error. Cuando el error cometido refiere a un contenido conceptual, la docente lo corrige dando la respuesta correcta.

Sus testimonios lo confirman:

"E: qué hacés cuando un alumno comete un error?"

D: en general no los cometen porque estamos mirando siempre....

E: Y si le preguntás algo, en la clínica digo, y se equivoca?"

D: no sé.... Me parece que lo corrijo. No se puede quedar con una idea equivocada.

E: Y si hizo mal algún procedimiento?"

D: si se puede que lo rehaga!". (Entrevista de devolución)

Otro de los aspectos a analizar es la vivencia de la docente respecto a la tensión docencia – asistencia que se pone de manifiesto en este espacio curricular. En este testimonio se evidencia la tensión inherente a la posición de la docente en su doble rol: docente y odontóloga, responsable legal de la atención del paciente.

"E: Y qué te gusta más la supervisión de la clínica o las clases teóricas?"

D: No sé si hay algo que me guste más. La clínica me cansa un poco, al final del día y a medida que pasan los años. Al principio uno no se da cuenta, pero una está permanentemente atenta, no se puede descuidar nada y estos son grupos chicos de alumnos, hablamos de 10 ó 12 alumnos, pero el ritmo de la cátedra es vertiginoso, eso a veces cansa un poco. Y hay que cuidar a los pacientes..." (Entrevista inicial)

“D: Es como te decía la otra vez... tenés que estar atenta a todo. Es bastante desgastante porque no podés permitir que se te pase nada. Hay una responsabilidad... con el paciente. Además hay que trabajar muy personalmente con los alumnos, ir siguiéndolos. (Entrevista de devolución)

Como ya se ha señalado, uno de los puntos críticos de esta tensión lo representa el tener que articular el tiempo de la formación (del alumno), el tiempo de la atención y el tiempo operatorio del paciente. Estos tiempos son vivenciados por la docente en sus antagonismos y contradicciones. La Profesora Titular también confirma estas dificultades.

“PT: Sí. Porque acá es integral. Hacen toda la odontología en un chico. Y a veces es más difícil, 1º por las dificultades que puede haber en la relación y después porque el chico está creciendo y hay que respetar lo que se le pone en la boca. A lo mejor no es tan técnico, porque uno trata de hacer las cosas más sencillas, no las más complejas, para facilitar el tiempo operatorio” (Entrevista a Prof. Titular)

“D: porque a ellos todo les lleva mucho tiempo, y justamente con los chicos lo que hay que tratar es que los tiempos sean cortos.” (Entrevista inicial)

Respecto al tratamiento de la relación teoría práctica y de su importancia a la hora de enseñar se advierte en los dichos que siguen la preocupación de esta docente por este tema. Su testimonio pone en evidencia la dificultad de articular estos espacios y cómo, a pesar de los alumnos poseer los conocimientos, se dificulta, en algunas situaciones, la práctica clínica.

“D: [se refiere a los traumatismos] (...) Yo los tanteo un poco porque si no, reciben el paciente, lo ven y te llaman. No, él sabe lo que tienen que hacer. Necesita un referente, que alguien esté cerca, que lo vaya monitoreando... desde lo teórico lo sabe pero es la 1º vez que lo ven.

E. Pueden de la teoría pasar rápidamente a la práctica? Tienen la capacidad?

D: Más o menos. Porque supongamos, si es una fractura, ellos te dicen que es una fractura, entonces vos les preguntás "Cuándo se produjo la fractura?, dónde se produjo la fractura?" y te dicen: "Ah! No sé, no le pregunté, me parece que ayer!" Y le digo: "Y tomaste la placa?" "No, todavía no". Hay que volver para atrás permanentemente.

E: Y esto puede tener que ver con el impacto que les puede generar el traumatismo? En otras prácticas lo hacen?

D: No, no creo que tenga que ver con eso porque esto lo observo en otras maniobras, no sólo en los traumatismos. En endodoncia porque ellos dicen que no hicieron endodoncias, en dientes primarios porque nunca vieron dientes primarios, dentición mixta porque no la conocen, entonces confunden los primeros molares permanentes con los segundos molares de leche, qué se yo. No erosiona un incisivo lateral y vienen "Ay Dra.!" "Le hiciste una Rx lateral?" "No porque tiene 8 años y ya lo tienen que tener" No, esto no es dos más dos cuatro, vos hacé la Rx, descartá que el diente está, fijate que cantidad de hueso hay (...). (Entrevista inicial)

Sin embargo, pareciera que hay una cierta depositación de la dificultad de esta articulación en los alumnos. No hay un reconocimiento explícito de la necesidad de revisar la estructura curricular ni la organización que presenta la cátedra (por ejemplo establecer mecanismos que posibiliten la reflexión teórica post clínica).

Finalmente, se van a abordar las **transformaciones en las prácticas de evaluación** en el ámbito de las clínicas.

Al respecto la docente señala por un lado, que se realiza un seguimiento en este espacio que permite evaluar al alumno. Por el otro, que esta evaluación no resulta válida ni confiable. Reconoce en esta valoración los aportes de la CD y la propuesta que realiza en la entrevista alude a contenidos trabajados en ese espacio de formación.

"E: pero uds. No evalúan el desempeño clínico?"

D: Sí, lo vamos siguiendo y si creemos que un alumno no está en condiciones le podemos pedir que siga viniendo para recuperar. Pero igual...es tan subjetivo. Yo creo que tendríamos que ajustar el instrumento que usamos, porque esas listas de cotejo que

tenemos no nos sirven. Eso lo vimos en la CD. Eso me sirvió! Yo quisiera hacer rúbricas.

E: Y no lo podés proponer?

D: Sí. Vamos a ver qué pasa...”(Entrevista de evolución)

Es interesante destacar que es el único aporte realizado por la CD que reconoce explícitamente esta docente.

Se han analizado las Transformaciones en las prácticas de enseñanza en el espacio curricular del teórico y de la clínica. A continuación se tratarán las **Transformaciones en las representaciones acerca de los alumnos en los espacios diferenciados de la formación (el del teórico y el de la clínica).**

2. Transformaciones en las representaciones

2.1. Transformaciones en las representaciones acerca de los alumnos en los espacios diferenciados de la formación (el del teórico y en de la clínica).

Si bien estos dos espacios curriculares, el del teórico y el de la clínica, desarrollan estrategias de enseñanza bien diferenciadas, la representación acerca del alumno que participa de ambos, en relación con algunos aspectos, no difiere mayormente.

El alumno es considerado alguien que en algunas circunstancias posee los conocimientos pero no sabe que los tiene. Esto en sí mismo es una situación paradójica.

Beillerot (1996:89) define al saber como “aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio y la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje cualquiera sea la naturaleza y forma de éste (...) el saber se actualiza en situaciones y en prácticas”.

El saber es producto de una actividad. Por lo tanto es imposible poseer un saber y no saber que se lo posee. Esta posición frente al saber marca también una concepción del alumno.

"E: Y con respecto a los conocimientos previos ellos los tienen?"

D: Sí, ellos los tienen, pero a veces ni se dan cuenta que los tienen.

E: Por qué?"

D: Es la situación de ser alumno.(...) Lo que a veces resulta increíble es decir que "vos sabés que esto es así, lo estudiaste, lo leíste, lo viste en tal materia, atendiste pacientes, lo sabés!" yo creo que si no fueran alumnos se darían cuenta que lo saben y también estamos nosotros. Porque si el alumno sabe que puede contar con el docente. A veces se confunden o no tienen muy claras las cosas, pero los conocimientos están." (Entrevista inicial)

Este alumno es percibido como dependiente de la guía del docente por voluntad propia. No hay ninguna reflexión que apunte a cuestionar el lugar del docente en esta relación. Pareciera que el formador no incide de ninguna manera en el proceso formativo.

Al mismo tiempo, hay una depositación en el rol de alumno que justifica desde su discurso la apatía que en algunos momentos de la clase teórica muestran los alumnos al ser interrogados.

D: Buenos días. Hoy vamos a ver el tema de la adolescencia. Hasta ahora Uds. estuvieron viendo la evolución y el desarrollo del niño y hemos dedicado un espacio a la adolescencia. Nosotros como cátedra desde hace aproximadamente... desde el año 99 abrió sus puertas y extendió la edad de la atención. Muchos de Uds. ya trabajaron con adolescentes en la clínica, no es cierto?"

A: no contestan

(...)

D: ... es una restauración rígida, lejos supera las amalgamas de composite. Es un recurso económico y en algún momento de su vida y pueda hacer otro tipo de prestación lo hará. Y si les pasa al revés, que viene con la corona de acero y uds. tienen que levantarla porque tiene la plata, como la levantan?"

A: no contestan" (Observación de clase teórica)

“E: Y quedaste conforme con la clase? Hubo algo que te hubiera gustado cambiar?”

D: Y... me gustaría que no duerman, que estén más activos. Viste que yo hago preguntas, no? Pero igual... no hay forma de motivarlos. Son alumnos, esperan todo de vos. Además siempre duermen en los teóricos. Ya lo sabemos

E: Por....?

D: Yo creo que a esta altura de la carrera quieren hacer lo menos posible. Si les das todo masticado, mejor. Es el ser alumno”. (Entrevista de devolución)

El alumno es puesto encasillado en un rol de dependencia y de falta de responsabilidad frente a su proceso formativo, es receptor de un saber transmitido por un docente.

“D: Es la situación de ser alumno. El alumno a pesar de todo trata de zafar, no lo digo con mala intención, pero acá está la cuenta regresiva, se reciben ...” (Entrevista inicial)

“D: En los teóricos siempre están dormidos. Esperan que les digas todo y listo”. (Entrevista de devolución)

La representación que construye la docente se liga a la condición inherente a ser alumno: es el que no sabe....casi nada, no entiende, no hace preguntas.

“D: En realidad hago una presentación, una exposición, un desarrollo y un cierre. Eso lo planifico siempre. Pero en el medio, para que no se duerman, hago preguntas. No para ver si entendieron o no entendieron, eso no, porque a veces los alumnos no entienden o no están atentos y con tal de que pase la hora no te preguntan absolutamente nada (...)” (Entrevista inicial)

Por otro lado, el espacio curricular del teórico aparece imbuido de representaciones que denotan gran estructuración y rigidez.

“E: Uds. vieron en la CD otras estrategias de enseñanza. Podrían implementarse?

D: Te referís a ABP o casos que vimos con M? No sé en qué momento, porque en la clínica no hay oportunidad y en el teórico... no.

E: Por qué no?

D: No todos hicimos la CD, los docentes digo y la mayoría no sabría como.... sería ... no. No podemos hacer una cosa en un turno y otra en otro. Y siempre se dio teórico. Es lo general.” (Entrevista de devolución)

Este testimonio advierte sobre la imposibilidad de modificar un espacio curricular que aparece caracterizado por actividades a realizar ya determinadas y por roles asignados a sus actores.

El peso de lo instituido se suma a la imposición del habitus. Resulta significativo que aunque en la CD se hayan trabajado otras formas de enseñar, éstas no lograron incorporarse a las rutinas de esta docente modificando el habitus.

En el espacio curricular de la clínica, el alumno también es percibido de manera dual: algunos son absolutamente dependientes y otros se manejan de manera autónoma. Los testimonios que siguen permiten advertirlo.

“E: Cómo ves a los alumnos en la clínica? Y en el teórico?

D: Yo creo que en la clínica algunos son más independientes y trabajan bien. Son casi profesionales. Otros no, necesitan todo el tiempo que les digas si está bien o está mal lo que están haciendo. Siempre hay quien quiere zafar, es el ser alumno, no? (Entrevista de devolución)

Por otro lado, hay una demanda de que se comporte como profesional. Esto supone haber dejado de ser novato para pasar a ser experto en determinadas prácticas, lo que implica desconocer el proceso que debe realizar el alumno en su formación.

“D: (...) La expectativa es que actúen más como profesionales, con una actitud... pero es difícil porque no dejan nunca de ser alumnos. (...)”.(Entrevista inicial)

Otro aspecto a considerar es que la docente advierte la dificultad de trasladar ciertos saberes teóricos a la práctica clínica. Tal como se menciona precedentemente Beillerot (1996) afirma que sólo hay saber si hay un trabajo realizado por el estudiante y si una vez adquirido, se implementa en situaciones y prácticas que requieren de ese saber. Para Beillerot, el saber es siempre saber hacer, es una disponibilidad que sólo tiene lugar en la realización.

Esta perspectiva teórica permite comprender la posición de los alumnos frente a situaciones clínicas de alta complejidad (como lo son los traumatismos) en tanto “no tienen idea”.

“E: Y antes de la derivación [se refiere a las derivaciones hacia los especialistas] pasan por vos, o van solos?”

D: No van solos, porque a veces ellos ven imágenes que no son, no tienen idea de lo que son. (...) Ellos van con la RX “mire Dr. tal cosa”, muestran, pero a veces no tienen idea.

(...)

E: Y como es eso?”

D: Yo los tanteo un poco porque si no reciben el paciente, lo ven y te llaman. No, él sabe lo que tienen que hacer. Necesita un referente, que alguien esté cerca, que lo vaya monitoreando... desde lo teórico lo sabe pero es la 1º vez que lo ven. (...) Hay que volver para atrás permanentemente”.. (Entrevista inicial)

Parte del segmento que sigue podría ser interpretado en estos términos:

“E: Y esto puede tener que ver con el impacto que les puede generar el traumatismo? En otras prácticas lo hacen?”

D: No, no creo que tenga que ver con eso porque esto lo observo en otras maniobras, no sólo en los traumatismos. En endodoncia porque ellos dicen que no hicieron endodoncias, en dientes primarios porque nunca vieron dientes primarios, dentición mixta porque no la conocen, entonces confunden los 1º molares permanentes con los segundos molares de leche, qué se yo. (...) Ellos siempre tienen esta cosa de “yo no sabía esto”. Creo que es una actitud, está ligado a la posición de ser alumno o al rol de ser alumno, me parece que pasa por ahí. Ellos tienen farmacología y vos les decís “hacé una receta”, acá seda fármaco en niños, no saben hacer una receta pero en

algún momento aprendieron eso. (...). Por ahí hay cosas que es cierto que no pueden ver. Una fractura radicular, con una sola que vean no pueden... Hay cosas que no tienen por que saberlo, pero hay cosas que sí (...).” (Entrevista inicial)

Puede observarse cómo desde la representación de esta docente, el alumno es percibido como alguien que necesita soporte ya que aunque tengan los conocimientos que los habiliten a realizar las prácticas clínicas, o ellos no son concientes de su saber, o el saber que poseen no resulta suficiente.

Cabría preguntarse si en su representación, alguna vez el alumno logrará llegar a alcanzar ese nivel de conocimientos o éstos se mantendrán en un lugar inalcanzable para él por el sólo hecho de serlo.

Hasta aquí se ha trabajado la problemática de las **Transformaciones en las representaciones acerca del ser alumno en los espacios diferenciados de la formación.**

2.2. Transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación

En este apartado se abordarán las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación

En este punto resulta interesante retomar los dichos de esta docente en cuanto a su percepción acerca de lo que es ser docente y de la capacidad transformadora de la CD.

Esta docente 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.

“E: Como te definirías como docente?”

D: Es una gran vocación en principio (...)me gusta estar con los chicos, me gusta estar en forma permanente, en esta relación tan cercana de poder hablar no sólo de la caries, o del diagnóstico sino un poco más allá de lo que es la profesión, yo siento que lo hago con un gran compromiso". (Entrevista inicial)

E: Y vos como te ves como docente?

D: me parece que soy flexible, trato de acompañarlos, y de marcarles cuando hay que hacerlo. A mí me gusta la docencia, si no estaría acá. (Entrevista de devolución).

Como ya se ha mencionado, 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 Käs (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 construida¹, ambas representaciones hayan estado presentes en la situación que se analiza.

Por otro lado, Enriquez (s/d) 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.

D: (...) El año pasado tuvimos al abanderado, (...)Y era un chico bastante arrogante al principio.(...) y fue cambiando. A veces vienen subido al caballo. El año pasado era la comisión VIP, creían que venían con una formación.... y se tuvieron que bajar, pero yo

¹ Nos referimos a lo tratado en el apartado "Representaciones acerca del ser alumno..."

los dejo que se bajen solitos... es como con los hijos... uno da el ejemplo..." (Entrevista inicial)

Enriquez (s/d) 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.

El segmento siguiente también aporta en este sentido:

"D: El docente es un referente muy importante. Va más allá. Yo siempre les digo a los alumnos: "esto lo pueden leer, ahora con Internet, imagínate. Uds. van a AOA o a la biblioteca de la Facultad y van a leer los procedimientos, les van a enseñar la lectura de la placa radiográfica una zona de anatomía, en cualquier lado les van a enseñar eso. Lo que hay que hacer es aprovechar al docente". (Entrevista inicial)

Al referirse a lo que 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.

"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! Viste que hay gente que tiene más facilidad para hacer las cosas? O se anima más? Yo me siento bien dando un teórico, no es un sufrimiento, si bien siempre hay un estrés, no es que voy fresca como una lechuga, pero muchas veces tuve la satisfacción que alguien te diga, no desde el compromiso, siempre me gustó dar clases teóricas (...)"

(...)

"E: Y los teóricos como son?"

D: Los teóricos los preparo siempre. Hay teóricos que son fijos, que uno sabe que el año que viene te vuelven a tocar. Siempre leo, siempre los vuelvo a preparar, aunque ya lo tengo cocinado, ya lo sé, lo di tantas veces, pero igual". (Entrevista inicial)

"E: Qué te pareció el teórico?"

D: Bien, a mí me resulta fácil dar teórico, te acordás que te conté? Y más de esta tema. Adolescencia, lo tengo re cocinado...." (Entrevista de devolución)

"D: (...) En realidad hago una presentación, una exposición, un desarrollo y un cierre. Eso lo planifico siempre. Pero en el medio, para que no se duerman, hago preguntas. No para ver si entendieron o no entendieron, eso no, porque a veces los alumnos no entienden o no están atentos y con tal de que pase la hora no te preguntan absolutamente nada. Pero les señalo algo, digo "bueno Uds. que ven en esta diapositiva?" Antes de decirlo yo, para que ellos se metan y puedan no te digo hacer un diagnóstico con una Rx o con una foto, pero para que puedan mirar, hacer esa apertura de "porqué les parece tal cosa?, porqué pensaron en tal otra?" Trato de hacerles preguntas para que piensen un poco."

Los segmentos que se presentan muestran que las preguntas que realiza esta docente en este espacio curricular intentan promover la reflexión de los alumnos.

"D: En alto riesgo. El control químico lo hacemos en adolescentes con clorhexidine, cómo lo indicamos?"

A: 0,12%

D: 0,12% cuanto tiempo?"

(...)

D: (...) Por ejemplo? Un paciente de 15 años que tiene ageneseia de 12 y no tiene ni 52 ni 62?"

A: implantes". (Observación de la clínica)

Pero es conciente que logra su objetivo muy parcialmente:

"D: Y... me gustaría que no duerman, que estén más activos. Viste que yo hago preguntas, no? Pero igual... no hay forma de motivarlos". (Entrevista de devolución)

Pareciera que las representaciones de este espacio responde 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.

“D: Si lo tomo [se refiere a traumatismos] lo asigno a un alumno, porque lo que quiero es que vean por ej. la intrusión de un diente primario, 1° veo quién está desocupado, o a quién le faltó el paciente o quién termina en no sé ...lo antes posible. Cuando localizo un alumno le digo: “mirá tengo un traumatismo así o asá... lo vemos juntos y bueno... ahí empieza la tarea que el alumno que ya tuvo la clase de traumatismos pueda ver lo que se le explicó en el teórico y lo que leyó en el libro, y qué harías?, y qué no harías? y por qué? “.

(...)

D: Yo los tanteo un poco porque si no reciben el paciente, lo ven y te llaman. No, él sabe lo que tienen que hacer. Necesita un referente, que alguien esté cerca, que lo vaya monitoreando... desde lo teórico lo sabe pero es la 1° vez que lo ven.

E. Pueden de la teoría pasar rápidamente a la práctica? Tienen la capacidad?

D: Más o menos. Porque supongamos si es una fractura, ellos te dicen que es una fractura, entonces vos les preguntás “Cuándo se produjo la fractura?, dónde se produjo la fractura?” y te dicen: “Ah! No sé, no le pregunté, me parece que ayer!” Y le digo: “Y tomaste la placa?” “No, todavía no”. Hay que volver para atrás permanentemente”. (Entrevista inicial)

Sin embargo las observaciones dan cuenta que no siempre sucede lo que la docente percibe

“D: sacaste el filete ya?

A1: sí

A1: le puse un poco de anestesia de cada lado, le pongo más?

D: Esto ya lo vimos, no? Que te parece? No!! Porque cuando ya no tiene el filete nervioso, medio anestubo es suficiente! (usa un tono de voz muy enérgico). Seguí trabajando y llamame cuando termines para mostrarme la Rx de la conductometría."

(...)

D a A2: sacaste todos los filetes?

P2: sí..... (pone cara de no estoy muy seguro)

A2: necrosis séptica

D: puede ser..."(Observación de la clínica)

En estos segmentos se observa claramente que la docente pregunta 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.

"E: Y hay algo que vos percibas que haya cambiado por hacer la CD en tu forma de ser docente?

D: Yo creo que sí, uno siempre cambia, estoy segura que el saber no ocupa lugar, siempre algo va aprender..." (Entrevista inicial)

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.

2.3. Transformaciones en las representaciones acerca de la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional

Ya se ha señalado el valor que para Kaës (1968) adquieren los procesos de socialización primaria y secundaria Como en la construcción de las representaciones acerca de la formación.

En los testimonios producidos por esta docente 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. Al respecto señala:

“E: Te acordás en tu historia de formación alguien que te haya impactado mucho y te haya marcado como docente?”

D: Sí en la carrera me acuerdo de los dos extremos el docente que ha maltratado y que desde la soberbia, esto que se suben al pedestal, no sé por que, y estos docentes que han sido más cálidos en el trato, que no han marcado tanta diferencia entre el docente y el alumno y uno podía acercarse, sin tener terror de que nos sacara corriendo.

E: Y vos a qué modelo te acercarías más?

D: Al segundo, sin duda. El docente es un referente muy importante”. (Entrevista inicial)

Se advierte que valoriza aspectos vinculados con lo emocional y lo vincular. El trato con el alumno es destacado como importante. 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).

“E: Y qué tal esa 1° experiencia? [se refiere a su primera experiencia como docente en la Facultad]

D: Era muy joven y muy obediente. Una vez tuvimos que limpiar la cocina, no me acuerdo por qué y yo dije “y bueno... si hay que limpiar, limpiamos”. Hacíamos de

todo. Fue fuerte porque no estaba en mis planes. Yo tampoco sabía mucho qué era ser docente auxiliar, no estaba muy claro. Cuando uno entra a una cátedra, salvo el titular.... había toda una jerarquía, cuando de pronto me encontré con los alumnos fue fuerte, pero estuve muy apoyada en ese momento por dos personas de la cátedra. Me dieron mucha seguridad, me acompañaron, me dieron mucha confianza, en ese momento se hacía una especie de devolución a los docentes a fin de año y te iban diciendo cómo te habías manejado, qué había pasado durante el año, qué tenías que modificar, entonces eso me contuvo y ayudó mucho.”

E: Quienes eran esos docentes que te apoyaron?

D: Eran adjuntos. A mí me largaron, me tocó y además me tocó el hijo de ... así que no fue fácil. Yo creía que se tenía que quedar libre y me dijeron: “bueno, si es así, vas a tener nuestro apoyo, lo que vos digas...” (Entrevista inicial)

En estos segmentos la docente expresa su reconocimiento hacia figuras que operaron de acompañantes en su trayecto inicial en la docencia en la cátedra. Del mismo modo que en los ejemplos anteriores, valoriza atributos ligados a aspectos vinculares y de personalidad. Probablemente 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 docente 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! Viste que hay gente que tiene más facilidad para hacer las cosas? O se anima más? Yo me siento bien dando un teórico, no es un sufrimiento, si bien siempre hay un estrés, no es que voy fresca como una lechuga, pero muchas veces tuve la satisfacción que alguien te diga, no desde el compromiso...” (Entrevista inicial)

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.... eso se hace con esfuerzo, con tiempo, uno deja otras cosas en su vida para hacer esto.... yo

tengo una vocación, a mí me gusta mucho estar acá en la Universidad (...) para mí yo lo hago con un gran compromiso.”

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.

“E: Qué es lo que más te gratifica de ser docente?”

D: Algunos comentarios de los alumnos y algunas cosas que uno ve, que van transcurriendo durante el año, donde uno ve que pueden, que se van independizando, hacen cosas que al principio no podían. A veces te lo dicen ellos. El año pasado tuvimos al abanderado (...) e hizo una presentación clínica maravillosa, bueno, era el abanderado, no se podía esperar menos. Y dijo como conclusión que lo que más le costó de todo era que la nena se cepillara los dientes, era una adolescente y él no podía darle el alta para hacer la presentación porque no se cepillaba los dientes. Y él estaba cansado de hablar con la mamá, hasta que aprendió, escuchando el teórico de adolescentes que en realidad no tenía que hablar con la mamá, si no que tenía que hablar con la nena. Había perdido dos meses sin poder tener el alta y sin poder terminar, lo cual angustia un montón, porque si la chica viene con placa, no puede sacar la foto solamente por no haber sabido cómo relacionarse con una paciente adolescente y eso lo aprendió en el teórico de adolescencia. No es porque yo haya dado el teórico, yo me identifiqué como cátedra. Me corrió un escalofrío porque él pudo decir, no importa lo que aprendió, lo pudo decir delante de 60 personas (...) algo aprendió en esta cátedra...” (Entrevista inicial)

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.

2.4. Transformaciones en las representaciones acerca del contenido a trabajar

Para esta docente la representación del contenido refiere a un contenido complejo. Como ya se ha dicho, la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. El objeto de estudio de esta asignatura, como ya se ha visto, reviste gran complejidad y los aprendizajes que deben adquirir los alumnos también lo son.

La docente de este caso aporta en este sentido:

“D: (...) porque ellos vienen con una formación desde las otras materias, entonces se supone que la mayoría de las maniobras y procedimientos los conocen. El tema es que lo que ellos no saben hacer en principio es el abordaje con los chicos. Entonces tienen temor, no saben dar una anestesia a un chico, no saben con qué palabras explicar las cosas Porque a ellos todo les lleva mucho tiempo, y justamente con los chicos lo que hay que tratar es que los tiempos sean cortos.

(...)

E: Qué tipo de prácticas hacen los alumnos?

D: Todas. Desde una Historia Clínica hasta hacer planes de tratamiento integrales. Hacen todo, por día atienden tres pacientes, para ellos es una barbaridad, entonces a ese ritmo tienen que agilizar las cosas, hasta las cosas administrativas. (...) O ir a pagar, o a acompañar al paciente al ascensor o al baño, todas esas cosas que están fuera de la situación odontológica a ellos les lleva mucho tiempo

E: Ellos hacen un diagnóstico y entonces?

D: Ellos hacen el diagnóstico, lo muestran y hacen un plan de tratamiento y lo muestran , el odontograma del paciente y el plan y empiezan a trabajar.

E: Y endodoncias hacen en molares?

D: Sí, hacen todas las endodoncias, no tienen formación en molares y de hecho están tres sesiones para hacerlo, pero bueno, no importa. Hacen exodoncias, cirugías no hacen, tenemos especialista. Sí tienen el compromiso de estar con el paciente, de estar en el quirófano, es muy bueno desde el aprendizaje porque ellos ven, pueden ser ayudantes en el acto quirúrgico o son espectadores, pero ven cosas que nunca vieron: un quiste, un supernumerario, es muy bueno ese pasaje por el quirófano.

Entonces esa es una instancia de aprendizaje muy interesante porque hay mucha patología en esta cátedra, acá ven cosas que no van a ver en otros lados. Traumatismos son permanentes. Por día llegan cantidades en primarios, permanentes, abluciones, heridas cortantes, chicos golpeados, accidentes automovilísticos, de todo.

(...)

D: En principio cuando ellos llegan a la cátedra creen que todos estos años les dieron la formación, pero tal vez no tienen la seguridad suficiente o porque acá se encuentran con chicos.(...) Además acá hay que integrar todo lo que vieron. Es una cátedra integral, no les resulta fácil integrar. Todo lo tienen muy aislado, está muy prendido en algún lugar, se les hace muy complicado". (Entrevista inicial)

Estos segmentos dan cuenta del tipo de prácticas que deben realizar los alumnos y la dificultad inherente: el tipo de paciente y la necesidad de verlo en su totalidad, es decir integrar prácticas que ya han visto de manera aislada en un paciente particular.

El testimonio de la Profesora Titular de esta cátedra así lo ilustra.

"PT: Sí. Porque acá es integral. Hacen toda la odontología en un chico. Y a veces es más difícil, 1° por las dificultades que puede haber en la relación y después porque el chico está creciendo y hay que respetar lo que se le pone en la boca. A lo mejor no es tan técnico, porque uno trata de hacer las cosas más sencillas, no las más complejas, para facilitar el tiempo operatorio. Es todo, hay que hacer todo tipo de intervenciones y como cada alumno tiene varios pacientes, lo que no hace en uno, lo hace en otro. Al final salen con posibilidad de enfrentar la profesión muy buena.

(...)

E: Cómo se enseñan esa prácticas?

PT: Algunas ya vienen sabidas y otras en el preclínico, todos los años antes de iniciar la actividad clínica hay un preclínico de 8 semanas, específico de la odontopediatría. Ahí se dan las 1º clases de psicología, de relación paciente alumno, situación odontológica. De esa parte me ocupo yo, personalmente. Quiero que todos reciban la misma información en ese sentido.” (Entrevista a Prof. Titular)

La atención integral y el tipo de paciente refieren a este objeto de estudio. Esto significa la adquisición de aprendizajes complejos que comprenden: nuevos contenidos a aprender, los aportes de las especialidades odontológicas y las habilidades comunicacionales específicas para el tipo de paciente.

A modo de cierre provisional

Esta docente se presenta de modo dual en relación con su percepción de los posibles cambios en su práctica. Por un lado, no reconoce cambios producto de su paso por la CD. Por otro lado, sí los reconoce, pero desde su percepción, pareciera que estas transformaciones son formales, es decir que consisten en ponerle nombre a prácticas que ya realizaba, hiciera ciertos ajustes en la etapa preactiva de enseñanza y en la manera de estructurar las clases teóricas.

Respecto a la fase preactiva de enseñanza, reconoce aportes de la CD, en especial para la realización de la programación de las clases, la selección y organización de los contenidos.

También reconoce aportes en la etapa reactiva de enseñanza vinculados con la estructuración de la clase teórica al diferenciar sus momentos constitutivos. No reconoce contribuciones de la CD en relación con el uso de los recursos didácticos.

Sin embargo, el uso que hace de los recursos traspasa su función específica de soporte para convertirse en guía del contenido, confundiendo con él.

La estrategia utilizada por la docente en este espacio curricular, es la exposición. Supone un discurso de tipo monogal con la inclusión de códigos compartidos por los alumnos. El contenido que trabaja es nuevo para los alumnos desde el punto de vista teórico, pero ya los alumnos han atendido adolescentes (que es el tema de la clase). Es interesante observar que retoma la experiencia clínica de los alumnos. De esta manera

intenta trabajar con contenidos previos que los estudiantes manejan a nivel experiencial y darles énfasis teórico.

Esta docente utiliza la estrategia de la interrogación didáctica en este espacio, con fines muy definidos: tratar que los alumnos no se duerman y reflexionen. Este objetivo se logra parcialmente y es reconocido así por ella.

Realiza diferentes tipos de preguntas: algunas apuntan al tratamiento del pensamiento convergente (preguntas de recordación, de control y comprobación, interrogación recapitulativa, reconocimiento de indicadores teóricos puntuales, preguntas dicotómicas de respuesta unívoca) y, en menor medida, las que tienden al pensamiento divergente (preguntas auténticas y de razonamiento). Sin embargo, el tratamiento que realiza de este último tipo de preguntas invalida su propósito. Esto se debe a varios motivos: la docente no respeta los tiempos mínimos de espera de la respuesta, sólo retoma aquellas respuestas que son las correctas, o plantea las preguntas de razonamiento de modo tal que los alumnos deben “adivinar” lo que ella espera como respuesta certera.

Respecto a la percepción que esta docente tiene acerca del posible impacto de la CD en el tratamiento de esta estrategia y del tipo de pregunta que realiza manifestó por un lado, no percibir transformaciones vinculadas con esta temática, y por otro, si bien acepta parcialmente que el hecho de realizar preguntas auténticas era un aprendizaje producido en la CD, no pudo identificar fehacientemente esos cambios. Aquí podría aventurarse que la operación de un habitus fuertemente constituido impide cualquier modificación. A pesar que éste es un contenido trabajado en la CD, pareciera que, tal como lo expresa Perrenoud (1995), el uso de saberes pedagógicos requiere de los docentes de un momento reflexivo y generalmente se recurre a modos de actuar reglados que ya han sido utilizados.

Otro aspecto a destacar es que esta docente requiere de un señalamiento externo para reconocer algún tipo de transformación, no puede hacer este proceso de manera autónoma. Esto se corresponde con una modalidad de desempeño con los alumnos en la medida que no favorece un tránsito de los estudiantes hacia la toma de decisiones de forma autónoma. Pareciera que opera el mismo tipo de mecanismo.

Esta docente puede reconocer explícitamente transformaciones en el uso de la ejemplificación como forma de facilitar la adquisición de conceptos, la relación con situaciones cercanas a la cotidianidad por parte de los estudiantes (Lucarelli, 2004).

Es interesante advertir que esta docente se muestra como modelo de identificación (Freud, 1920) al tiempo que opera como un modelo profesional centrado en el respeto por paciente, el tipo de vínculo que debe establecerse con este paciente particular (en especial el adolescente) y la concepción de la odontología como disciplina que se ocupa prioritariamente de la "alud bucal". En el espacio curricular de la clínica lo sostiene del mismo modo, encuadrando la práctica que realizan los alumnos al priorizar los criterios clínicos frente a la presión ejercida por familiares de pacientes.

Al igual que la docente del caso precedente utiliza el modelado (Bruner, 1997) como forma básica para la enseñanza de estos contenidos: las habilidades comunicacionales y la relación odontólogo – paciente.

La enseñanza por modelado se corresponde con el aprendizaje por observación y supone ver a los alumnos como aprendices imitativos.

Cormier y Cormier (1994)² definen el modelado como un proceso de aprendizaje observacional donde el modelo actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo.

Respecto a las prácticas de evaluación en este espacio curricular y la percepción de esta docente respecto a que hubo transformaciones, éstas no se han constatado en la empiria: en la clase teórica observada no se registran situaciones de evaluación. Si bien la docente realiza algunas preguntas de verificación de conocimientos, éstas no pueden ser consideradas como parte de una evaluación formativa en tanto la docente no las realiza con esa intención. Al mismo tiempo reconoce transformaciones en estas prácticas también en el espacio curricular de la clínica, señalando que realiza un seguimiento en este espacio que permite evaluar al alumno. Valora estas transformaciones como producto del programa de formación de la CD.

² Citado por Puchol Esparza, D. (2000): "El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia"

Se hace presente el peso de la cultura institucional (Fernández, 1988) demarcando modos de actuar, de comunicarse, representaciones, roles.

No hay espacio para introducir ningún elemento que pudiera operar como instituyente ni es sometido a reflexión por parte de esta docente. Por sus testimonios se aprecia que no le genera demasiado conflicto su estructuración actual. Su preocupación se centra en las modalidades de comportamiento de los alumnos, caracterizados por la pasividad y la dependencia, sin percibir que ellos forman parte de un sistema relacional donde hay una mutua influencia entre los elementos que lo constituyen, entre ellos, el docente.

Pareciera que esta docente separa tajantemente los procesos de enseñar y aprender de manera tal que éste último proceso es responsabilidad exclusiva de los estudiantes, desconociendo la naturaleza ontológica de la relación (Contreras, 1994). Este autor plantea que esta dependencia ontológica se da entre las tareas de enseñanza y las de aprendizaje. Esto significa que los profesores pueden contribuir a modificar las habilidades de los alumnos para realizar las tareas de alumno. Se reconoce el papel activo del alumno y se conceptualiza la enseñanza como una situación social que se encuentra sometida a las interacciones entre los participantes y por el contexto institucional en su definición de roles.

Pareciera entonces, que no hay posibilidades de reflexión acerca de su rol en ese espacio como facilitador de la realización de las tareas de aprendizaje por parte de los estudiantes. En esta perspectiva tampoco hay posibilidad de incluir otro tipo de estrategias.

Probablemente el habitus moviliza un esquema interiorizado, lo fuerza a funcionar “sin saberes” en una rutina económica para hacer frente a las urgencias de lo cotidiano (Perrenoud, 1995). El habitus se impone en la medida que la CD no ha operado como instancia promotora de reflexión.

En el espacio de la clínica actúa de manera diferenciada a la del teórico. Si bien intenta promover momentos reflexivos en los alumnos no lo hace con todos ellos. Se ha observado que antes de intervenir recurre a una categorización construida 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”, o no.

Hay que destacar que los considerados “buenos alumnos” son los que realizan las prácticas odontológicas de manera “correcta”, es decir, coinciden con lo que sería su forma de actuar. Con estos alumnos procura promover momentos reflexivos.

En este sentido, su accionar con estos alumnos se corresponde con la modalidad de enseñanza basada en el andamiaje (Bruner, 1997). El “andamio” es sostén que progresivamente se va retirando. Este andamiaje debe ser audible y visible para que el alumno, en este caso el menos experto, vaya asumiendo el control de las prácticas clínicas que realiza. En la medida que es explícito permite el tránsito hacia la autonomía.

Con los otros alumnos, que son los que no tienen los conocimientos necesarios, o los que manifiestan modos de realización de prácticas odontológicas que no coinciden con las propias, indica cómo actuar. No hay un trabajo con el alumno para llegar a comprender cuáles son sus presupuestos a la hora de tomar decisiones clínicas ni cuáles son sus hipótesis diagnósticas para tratar de advertir las formas de razonamiento clínico que realiza el alumno.

Este funcionamiento diferenciado que realiza con los alumnos en función de la representación que realiza de cada uno de ellos no es percibido por la docente.

En los casos en que lo considera necesario, promueve el aprendizaje reflexivo del alumno a través de preguntas que favorecen la utilización del pensamiento divergente. También de aplicación, de análisis y de síntesis (Rajadell y Serrat, 2002).

Mantiene un discurso dual, al sostener que el alumno debe ser autónomo en la realización de sus prácticas clínicas en tanto es el último año de formación y egresa como profesional y al mismo tiempo, da indicaciones precisas que se transforman en “recetas”. En una suerte de justificación racionalizadora plantea que ella necesita comprobar que el alumno realmente “puede hacer” antes de manejarse autónomamente. Si bien esto podría considerarse como una actitud de sostén, las observaciones permiten ver – al haberse realizado cerca de la finalización del año académico - que este tipo de

funcionamiento difícilmente favorezca a los alumnos “menos dotados” en tanto no se facilitan sus procesos reflexivos.

Por otro lado, hay que señalar que el modo de intervención desarrollado por esta docente se encuadra en la racionalidad técnica (Schön, 1992) al delimitar en los modos de actuación profesional un modo único de realizar las prácticas odontológicas.

Esta racionalidad técnica determina un modo determinado de actuar al evitar las ambigüedades derivado de la aplicación de técnicas. Queda poco lugar para la incertidumbre y la reflexión.

El tratamiento del error en la práctica clínica, en esta perspectiva, sigue el mismo camino.

Sus señalamientos apuntan a la repetición de aquellos procedimientos que han sido mal realizados pero sin indagar cuáles han sido los presupuestos que llevaron a los alumnos a cometerlos. Esto supone una concepción conductista de enseñanza basada en el ensayo y el error.

Esta concepción de enseñanza encuadrada en el conductismo, deriva de Thorndike (1903) quien planteó que el hombre aprende por “ensayo y error”. Esto significa que cuando los individuos se encuentran en una situación confusa o nueva, y las pautas de acción no se encuentran claramente prefijadas, se realizan una serie de pruebas (de ensayos) que, a veces y por casualidad, conducen al resultado esperado. La pauta que el individuo descubre por este procedimiento se interioriza, es decir, se aprende.

Sin embargo, es sabido que la sola repetición por sí sola no alcanza para generar aprendizaje en tanto no se someta a consideración los presupuestos que guían la acción y el feedback ³ que pueda realizar el docente para evitar que las causas que provocaron el error se repitan. No se observa en esta docente este último tipo de comportamiento. Utiliza el ensayo y error bajo el supuesto que la repetición se operará corrigiendo el error y marcará una impronta que impedirá que éste se reitere.

³ El feedback es un informe, no evaluativo, objetivo, del desempeño del estudiante que compara el desempeño del estudiante con objetivos claramente definidos y explicitados, significativos tanto para el docente como para el estudiante; brinda información, se ubica en el transcurso del proceso, utiliza lenguaje descriptivo, no compara a los estudiantes entre sí y no es punitivo

Otro aspecto a tener en cuenta es la consideración que realiza esta docente de la articulación teoría – práctica.

A partir de sus testimonios se evidencia que reconoce la dificultad de articular estos espacios. Si bien los alumnos manejan los contenidos teóricos, no siempre se trasladan a la práctica clínica

Pareciera que esta docente no alcanza a visualizar qué cambios podrían realizarse para favorecer esta articulación y de alguna manera deposita en los alumnos la dificultad de articular. Sostiene una concepción aplicacionista de esta relación, en cierta medida dicotómica y compartamentalizada (Lucarelli, 2004) acerca de la posición que ambos polos de la articulación mantienen en relación con la configuración del objeto de estudio, y en el acceso al conocimiento.

Sin embargo, reconoce en algunos momentos de las entrevistas que la sola referencia teórica no le alcanza al alumno para resolver prácticas clínicas de alta complejidad, por ejemplo los traumatismos. Esto se liga con el planteo realizado por Beillerot (1996) respecto a que sólo hay saber si los estudiantes han realizado algún tipo de trabajo y si una vez adquirido, se implementa en situaciones y prácticas que requieren de ese saber.

El espacio curricular de la clínica es percibido como tensionante. Esta docente es conciente de las dificultades que acarrea cubrir el doble rol de formadora y odontóloga. El punto crítico, desde su perspectiva, radica en articular el tiempo de la formación (del alumno), el tiempo que requieren ciertas prácticas odontológicas y el tiempo operatorio del paciente, y los antagonismos que plantean.

Las representaciones acerca del ser alumno en los dos espacios curriculares no se ve influido por el tipo de ámbito de desempeño. El alumno es visto como sabiendo los contenidos pero sin tener conciencia de ello. Como ya se ha señalado esto es una situación paradójica. Al ser el saber producto de una actividad (Beillerot, 1996), no se puede poseer un saber y creer que no se lo posee.

Por tanto, el alumno es considerado dependiente del saber del docente. Esta representación corresponde al alumno en ambos espacios curriculares. Se incluyen otras representaciones vinculadas con mayores grados de autonomía para algunos alumnos en

el espacio curricular de la clínica, que se corresponden con la representación construida acerca de los “*buenos alumnos*” y los que “*no saben/no pueden*”.

Desde su representación, el alumno ya debe comportarse como un profesional, aunque aún se encuentre en período de formación y esta docente sea responsable, en la parte que le toca, de este proceso. Como se observa, hay representaciones de los estudiantes que contradicen sus expectativas y demandas.

En cuanto a las representaciones respecto al ser docente, la protagonista de este caso, manifiesta 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 (s/d), 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.

Respecto a las representaciones acerca del contenido a enseñar, esta docente manifiesta reconocer la complejidad del mismo. Esto se debe a la doble condición que presenta: la

adaptación de las prácticas clínicas a un tipo peculiar de paciente y a la necesidad de la integralidad de esas prácticas.

En cuanto a sus representaciones acerca de la formación en vinculación con la biografía escolar se advierten que las figuras significativas seleccionadas por esta docente, corresponden a la etapa de socialización secundaria y a su formación universitaria. Los aspectos valorizados refieren a aspectos emocionales y vinculares con el alumno. No se reconocen aspectos vinculados directamente con la enseñanza. En cuanto a la vinculación con la etapa de socialización profesional, reconoce figuras que han operado como acompañantes en la primera etapa de desempeño en la cátedra. Esto podría relacionarse con la pertenencia formal y fantaseada (Fernández, 1988) que establece con la cátedra. Pareciera que hay un equilibrio entre los factores de inversión – retribución que le permiten sostener durante tanto tiempo esta pertenencia.

Por otro lado, como ya he mencionado precedentemente, los sistemas de representaciones son modificables y es posible la elaboración del fantasma, en la medida que puedan introducirse nuevas representaciones a partir de un dispositivo de formación. Resulta evidente que para esta docente, el programa formativo no ha impactado en ese sentido.

Como ya se ha mencionado, esta docente no reconoce explícitamente haber tenido grandes transformaciones producidas por la CD, las reconoce en escasas prácticas.

En este sentido, en relación con las prácticas de enseñanza y evaluación en el espacio curricular del teórico menciona:

- En las prácticas preactivas: en especial en la programación de las clases y en la selección y organización de contenidos
- En las prácticas reactivas: en la inclusión de nuevas estrategias de evaluación aunque no se verifican en el material empírico recogido en las clases.
- En la organización de la clase teórica discriminando momentos de inicio, desarrollo y cierre.
- En el reconocimiento parcial de la inclusión de preguntas auténticas.

En relación con las prácticas de enseñanza y evaluación en el espacio curricular de la clínica:

- En el seguimiento permanente del desempeño del alumno como estrategia de evaluación

En tanto esta docente no reconoce dificultades, ni aspectos a modificar en su punto de inicio, dando cuenta de una concepción de docencia vinculada con un “don natural” que algunos poseen y otro no, es poco probable que el programa de formación haya producido modificaciones sustantivas en su modo de accionar. Por ende, la posibilidad de realizar un retorno sobre sí es improbable.

El hábitus (Bourdieu, 1998) se impone a esta docente como principios que generan y organizan las prácticas. Fue constituyéndose a lo largo de su historia individual imponiendo su lógica particular. Perrenoud (1995) señala que los docentes utilizan saberes procedimentales, pero algunos se vuelvan “conocimientos en acto”, es decir esquemas acerca de los cuales el sujeto no tiene claramente conciencia. En este caso, al no poder esta docente realizar procesos reflexivos que interroguen al hábitus es quien gobierna su accionar pedagógico.

CONCLUSIONES

Los objetivos iniciales que orientaron esta Tesis buscaban detectar las posibles transformaciones que produce el Programa de formación en las prácticas de enseñanza de los egresados de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología e identificar regularidades respecto a estas transformaciones realizadas en esas prácticas.

El camino realizado, en este entramado entre teoría y empiria, me permitió ir avanzando hacia su concreción e ir comprendiendo el objeto.

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 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 el 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 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, creo yo que hacen recorridos diferenciados con algunos puntos en común.

Como ya se ha señalado, las transformaciones siempre refieren a la capacidad de cambiar, que es subjetiva y aluden al orden del deseo. En la medida que se dan sobre lo ya existente (Souto 2002) implican disponibilidad a reflexionar y comparar entre el estado "inicial" y el actual (Vezub, L, 2004).

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 que le resulten imperioso cambiar de sus prácticas de enseñanza.

Por ende, 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 docente ha realizado un proceso adaptativo que le ha permitido ajustarse mejor, al menos desde el nivel de lo conciente, a su trabajo como docente sin plantearse conflicto alguno.

Por otro lado, se encuentran diferencias en cuanto a sus procesos reflexivos sobre sus prácticas de enseñanza. Puede ayudar a la comprensión la caracterización del saber determinando grados en el avance de la teorización, que ya se ha desarrollado en el capítulo dedicado al encuadre teórico, que realiza Ferry (1997).

La docente del Caso II se encuentra, según esta caracterización, en el nivel de lo técnico. Ferry lo describe como un nivel que va más allá del simple hacer (que correspondería al primer nivel); se caracteriza por producir un discurso sobre este hacer, a modo de aplicación de recetas que ya han dado buen resultado en otras ocasiones. Esta docente ha aprendido ciertas técnicas, es decir que posee un saber, que según este autor, es el primer grado de un saber. Responde mecánicamente a las demandas de los alumnos y de la situación de enseñanza.

La docente del caso I, en cambio, se encuentra en un tercer nivel, el praxiológico en donde la pregunta no es cómo hacer – como en el nivel precedente – sino qué hacer y para qué hacer. Es poner en acto la praxis, es decir, llevar a cabo operaciones en un contexto determinado, que suponen el análisis y la toma de decisiones.

Esta docente no responde de modo mecánico a las demandas que se le plantean desde los alumnos y de la situación misma, sino que se pregunta por su significación tomando en cuenta toda la complejidad y dando respuesta de manera diferenciada.

Se han encontrado regularidades respecto al accionar en el espacio curricular del teórico. Como se ha visto, en ambos casos, en este espacio se utiliza la clase expositiva donde prima un discurso monogal autogestionado (Perinet 2004) cuyo fin es la transmisión de contenidos de diverso grado de complejidad. Se utiliza un código que es compartido por los alumnos

Se incluye la interrogación didáctica cuyo objetivo debiera ser la producción de saberes; sin embargo en los dos casos analizados su objetivo explícito es promover la participación y la reflexión de los alumnos. Esto se logra parcialmente y es visualizado por ambas docentes.

La interrogación didáctica se utiliza en gran medida como modo de control de los aprendizajes realizados por los alumnos y remite a un interrogatorio preliminar o de fundamentación con un objetivo diagnóstico. Las preguntas realizadas apelan a la memoria, es decir, son de tipo convergente (Rajadell y Serrat 2002).

En este sentido se observa que en general, ambas docentes realizan algunas preguntas que no promueven la reflexión de los alumnos y que no operan como condición para la posible reestructuración de su discurso (Medina Rivilla, 1991).

Se observan preguntas retóricas que no esperan respuesta o secuencias donde el objetivo es guiar la respuesta de los alumnos hasta obtener la correcta. Ninguna respeta un tiempo prudencial de espera para la respuesta del alumno ni, en términos generales, se retoman todas las respuestas de los alumnos; sino sólo aquellas que coinciden con la respuesta esperada.

Se observa una diferencia en el uso de la estrategia en este espacio curricular entre los dos casos analizados, ya que la docente del Caso II retoma la experiencia clínica que poseen los alumnos con los pacientes adultos tratando de transferirla y adaptarla al tipo de paciente peculiar con que trabaja esta cátedra: niño y/ adolescente. Si bien los niveles de logro no son estables, esta particularidad no se visualiza en la docente del Caso I.

También esta docente realiza algunas preguntas que tienden a la construcción del pensamiento divergente (Rajadell y Serrat, 2002).

Ambas docentes en algunos momentos utilizan las preguntas de razonamiento (Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T.,1999) con dispar éxito.

Cabe señalar nuevamente que este espacio se reconoce como imposible de modificar. Pareciera ser que la cultura institucional (Fernández, 1988) determina específicamente qué se puede hacer y qué no en este espacio. El peso de lo instituido cobra dramática fuerza al convertirlo en estático y rígido.

La operación de la cultura institucional, al delimitar modos de actuar, produce en las docentes una depositación en los otros (el alumno, la profesora titular, sus colegas de su propia imposibilidad de modificar la situación).

Por otro lado, determina representaciones acerca de los estudiantes – que aquí son percibidos como dependientes, incapaces de pensar y siempre esperando todo del profesor - y acerca de las tareas que los profesores deben/pueden realizar en este espacio.

La operación de la cultura pareciera tener una pregnancia tan fuerte en la docente del Caso I que, aunque reconoce que podrían implementarse estrategias de enseñanza que seguramente podrían ayudar más a promover el aprendizaje de los estudiantes, y reconoce haberlas aprendido en la CD, se ve imposibilitada de hacerlo.

Es notorio ver cómo este espacio se presenta como una escena cristalizada en la representación de ambas docentes. Moscovisci (1984) afirma que la representación intermedia entre el sujeto y la realidad y prepara para la acción guiando el comportamiento al definir la naturaleza de los objetos y situaciones, y las respuestas adecuadas.

Así mismo, para Jodelet (1984) las representaciones sociales se presentan de variadas maneras como imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede o categorías clasificatorias de fenómenos, circunstancias, sujetos o teorías. Ambos autores posibilitan tratar de comprender cómo las representaciones construidas por estas docentes acerca de este espacio curricular orientan su accionar y permiten vivenciarlo sin dar espacio al conflicto.

La representación de este ámbito formativo como un espacio rígido y cristalizado se ve reforzado, en el Caso II, por el uso de recursos didácticos que aparecen como extemporáneos a la situación concreta de enseñanza. El recurso, generado para el uso de todos los docentes de la cátedra que son responsables de ese teórico en cada turno, pasa a ser el contenido, pautando ritmos, énfasis y por qué no, omisiones. Se observa de este modo, a través de los testimonios recogidos, cómo nuevamente la cultura institucional genera discursos racionalizadores que justifican la inclusión del recurso sin ninguna posibilidad de modificación del mismo ni de reflexión acerca de las ventajas o desventajas de su uso.

En los dos casos estudiados puede observarse la imposición del habitus (Bourdieu, 1998) caracterizado por el peso de lo instituido (portando no sólo las marcas de su producción sino también las condiciones de su reproducción). El autor advierte sobre la dificultad que trae aparejado para el sujeto el surgimiento de un nuevo habitus. Esto se produce porque cambiar el habitus significa, de alguna manera, la destrucción de una parte de la herencia histórica vinculada a una práctica específica. Sin embargo, el

cambio de habitus es posible en la medida que cambien las representaciones que lo sustentan por medio de la toma de conciencia y la reflexión sobre ellas

Pareciera que para estas docentes este cambio se presenta como verdaderamente difícil ya que no se han observado indicios de reflexión acerca de las características de este ámbito formativo, los modos de actuar desde la perspectiva de la enseñanza y las representaciones a que da lugar.

Las diferencias más notorias entre estas docentes se encuentran en el espacio curricular de la clínica. Como ya he señalado, este espacio curricular está signado por varias tensiones que lo atraviesan: la lógica de la enseñanza y la lógica de la atención, los tiempos operatorios en la atención odontológica, los tiempos de la formación y los tiempos del paciente.

El docente está sujeto a multiplicidad de demandas que requieren soluciones siempre vividas en términos de urgencia y con escasez de tiempo real (Irby, 1992, 1995).

Como ya se ha desarrollado en el encuadre teórico, Schön (1992) plantea que la práctica profesional es siempre indeterminada e incierta, exige del profesional jugar con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores para resolver los problemas que se le presentan que, por lo general, no lo hacen de manera inicialmente clara. Schön afirma que en esta situación aparece el "arte profesional", en donde los profesionales siguen reglas que aún no se han explicitado. Desde esta perspectiva el "arte profesional" se entiende en términos de reflexión en la acción y es central en la competencia profesional exitosa.

En este sentido diferencia entre conocimiento en acción - que es revelado a través de la ejecución espontánea y que resulta imposible de explicitar verbalmente - de la reflexión en la acción - que permite realizar modificaciones en el accionar que estamos llevando a cabo a partir de la reflexión acerca de lo que estamos realizando. Esta reflexión, si bien consciente, no es necesario que se traduzca en palabras. La reflexión en la acción cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción. La consecuencia de la reflexión en la acción es su inmediata relevancia para la acción.

El profesional entonces, se comporta reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías o modos de configurar el problema.

Desarrolla el concepto de practicum reflexivo que bien puede asimilarse al espacio formativo de la clínica en tanto el alumno realiza prácticas odontológicas de variado grado de complejidad, intercambia con el paciente y con sus pares, siempre bajo la supervisión del docente que va guiando y orientando sus prácticas clínicas en un proceso de creciente autonomía. Este espacio intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional permite también anticipar el “shock de la práctica”.⁴

Los modos de actuar de estas dos docentes en este espacio curricular evidencian diferencias notorias.

La docente del Caso I utiliza este espacio para formar en este “arte profesional”. Sin embargo sólo plantea situaciones donde se pone en juego el reflexionar en la acción.

Al limitar este proceso al presente-acción, la zona del tiempo en la que la acción todavía puede tener importancia para la situación. La reflexión sobre la acción correspondería a un tiempo post clínico que permitiera un análisis de las acciones más allá de la situación clínica propiamente dicha, favoreciendo la comprensión de sus principios y de la teoría que sustenta esa acción.

Aunque limitado a la reflexión en la acción, esta docente facilita los procesos de construcción del ser profesional. La estrategia de enseñanza que utiliza es la interrogación didáctica. Resulta sumamente interesante observar cómo la misma docente utiliza la misma estrategia que en el espacio curricular de la clase teórica de manera tan diferente.

Cobra nuevo significado lo afirmado en relación con la fuerza de la cultura institucional y la demarcación de representaciones en dicho espacio curricular.

En la clínica esta docente, a partir del uso de esta estrategia, promueve la generación de conocimiento por parte del alumno, solicita fundamentación teórica que sustente las decisiones clínicas, permitiendo el desarrollo del razonamiento clínico⁵, y apela a los

⁴ Nos referimos al concepto desarrollado por Widlak, que alude al síndrome reactivo de la socialización profesional al pasar de la Universidad a la práctica profesional. Desde lo emocional se vivencian sentimientos de desamparo y miedo al fracaso. Desde lo cognitivo se manifiesta una aversión hacia la teoría y lleva a la consideración de lo irrelevante de la formación adquirida para enfrentar la práctica

⁵ El razonamiento clínico es un tipo de razonamiento que realiza el profesional experto para llegar a un diagnóstico de la situación clínica y elaborar un plan de acción. Tradicionalmente existen dos posturas acerca de cómo se realiza esta forma de razonamiento: la primera plantea un modelo “analítico” de

conocimientos previos de los alumnos que son recuperados tanto desde la teoría como desde la práctica clínica. Es interesante destacar que reconoce tanto el valor formativo de su modo de operar como docente, como que éste es producto de su formación en la CD.

Al mismo tiempo, vislumbra una transformación en el tratamiento del error del estudiante centrándose en el proceso del alumno a través de facilitar la reflexión y fundamentación de cada práctica clínica. Se observa una concepción de enseñanza totalmente alejada de una mirada conductista.

El grado de intervención que realiza esta docente se ajusta perfectamente al grado de dificultad que observa en el estudiante. Esto es señalado por Woods (1976) al afirmar que, la eficacia de la enseñanza depende en gran medida de que el formador realice intervenciones contingentes a las dificultades que encuentra el aprendiz.

En este punto resulta pertinente la inclusión del concepto de andamiaje Bruner (1997), ya trabajado en el encuadre teórico. Los "andamios", que los docentes brindan a los estudiantes sostienen en aquellos aspectos en donde el estudiante no ha logrado el nivel deseado. Su carácter transitorio, al ir retirándose en forma progresiva a medida que el alumno va asumiendo mayores cuotas de autonomía y de control en el aprendizaje, garantizan el tránsito hasta igualar al alumno con el experto.

Esta docente asume diversas tareas en este andamiaje, en este espacio curricular: supervisa u orienta en la elaboración del diagnóstico diferencial, en la definición del plan de tratamiento, reorienta una práctica, o ayuda a definir una situación. En este

razonamiento clínico que supone que un análisis cuidadoso de la relación entre signos y síntomas y diagnósticos es lo que caracteriza la expertez clínica. Esta forma de razonamiento clínico supone la comprensión de la relación entre las características detectadas y los desórdenes subyacentes. Se debe generar una lista diferencial de diagnósticos relevantes y aplicar un algoritmo diagnóstico adecuado que permitirá ponderar cada diagnóstico en términos de su probabilidad relativa

La segunda perspectiva plantea que el razonamiento clínico se basa en procesos no analíticos para llegar a las decisiones diagnósticas. Se fundamenta en el hecho de que, para los clínicos expertos, resulta muy difícil realizar procesos de introspección que permitan la comprensión de las estrategias que usan, en la medida que estas estrategias pertenecen al orden de lo inconscientes. La hipótesis que subyace es que esta forma de "razonamiento" se funda en el automatismo y que frecuentemente sucede sin plena consciencia. Esta autora plantea que las dos formas de procesamiento del razonamiento clínico no son mutuamente excluyentes y que es altamente probable que ambas formas contribuyan en la toma de las decisiones finales que se toman (tanto para novatos como para expertos). Afirma que la forma óptima de razonamiento clínico debería considerar incluir a ambos procesamientos, analítico y no analítico. (Kevin W., E., 2005)

andamiaje también orienta en la resolución los problemas que se presentan⁶ y ayuda a revisar los fundamentos científico técnicos que sustentan una decisión clínica, o a justificar diversos caminos alternativos.

Esta tarea de "acompañamiento" del alumno en formación que realiza esta docente, relacionada con el concepto de "sostén" (Winnicot, 1986), es luego reproducida entre el estudiante profesional y paciente.

La docente del caso II recurre al andamiaje con los alumnos que han sido representados como "buenos alumnos". En estos casos, utiliza andamios explícitos que sostienen a los alumnos en la toma de decisiones clínicas.

Como ya se ha ahondado en el análisis de este caso, esta docente actúa de manera diferenciada con los alumnos, en este espacio curricular, según la representación que haya construido de ellos, desarrollando acciones para consolidar esa primera percepción sin dejar lugar al uso de estrategias que tiendan a modificar la situación inicial..

Durkheim (1898) señala que en toda representación se cruzan variables individuales, grupales y sociales en tanto que una representación social no puede ser producida por un solo sujeto sino que se requiere de la interacción de varios. Por ende, son más que la suma de representaciones individuales y son impuestas a los sujetos por medio del proceso de socialización primaria.

La representación que esta docente realiza de los alumnos y su clasificación probablemente se haya construido a partir de la interiorización de ciertas representaciones colectivas que se encuentran en el marco social. Como bien señala este autor, el proceso de construcción de las representaciones se realiza a partir de todas las informaciones provenientes de los sentidos y de la experiencia previa que se tenga. Es probable entonces, que la biografía escolar haya operado fuertemente como insumo, en la construcción de estas representaciones.

Con los alumnos que no llegan a colmar sus expectativas, en tanto no saben/no pueden, plantea el ensayo y error como forma básica de enseñanza. Adhiere a una concepción conductista de enseñanza basada en la creencia que, ante una situación que se percibe como confusa o nueva, los sujetos realizan pruebas (ensayos) que en algún momento

⁶ Los problemas se presentan al estudiante como esas "zonas indefinidas de la práctica profesional" en contexto real de desempeño profesional al que ya he aludido.

permiten llegar al resultado esperado; al interiorizar la pauta de acción, se logra el aprendizaje.

Es sabido que esta modalidad no genera aprendizaje en tanto la simple repetición no garantiza no seguir repitiendo el error; en tanto quién enseña no ponga en duda los presupuestos que están guiando la acción de modo incorrecto y no realice adecuado feedback, el ensayo y error no resultan efectivos a la hora de aprender.

Por otro lado, sus modos de accionar refieren a la racionalidad técnica (Schön, 1992). En capítulos precedentes se ha desarrollado este concepto. Basta decir que privilegia un único modo genuino de realizar las prácticas odontológicas y de alguna manera obliga a los alumnos a realizarlas del modo por ella propuesto. No indaga acerca de los presupuestos, tal vez válidos, tal vez no, en que se basan los alumnos para proponer otras alternativas. Esto evidencia también una concepción de ciencia ligada al positivismo.⁷

Ambas docentes se ofrecen como modelo de identificación profesional privilegiando un estilo de desempeño que valora el respeto por el paciente, la comunicación con él, el derecho de los familiares a tener toda la información (hay que recordar que por tratarse de pacientes niños y/o adolescentes, generalmente son acompañados por alguna persona mayor), el respeto por las prioridades odontológicas de los pacientes a la hora de realizar las prácticas. Ambas parten de una concepción de la odontología que considera al paciente de manera integral.

Al referirme a identificación aludo al concepto de Freud (1920) que sostiene que el sujeto puede identificarse con otro en la medida en que tenga un elemento o algún rasgo en común, sin la presencia de toda catexis sexual.

La docente del Caso I, se presenta también como un modelo profesional⁸ despojado de toda omnipotencia al recomendar a los alumnos la necesidad de la derivación hacia otros profesionales.

⁷ Algunas de las características del positivismo que refieren a las concepciones de esta docente son: la ciencia como observable, generalizable, universal, neutra y sin valores. (De Souza Santos, B., 1987)

⁸ Se ha conceptualizado "modelo profesional" (Andreozzi, 1996) como rasgos relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional.

La forma básica que estas docentes utilizan para enseñar los contenidos actitudinales y procedimentales que se derivan al ofrecerse como modelo de identificación profesional se basan en el modelado. Como ya se ha señalado, se trata de un aprendizaje realizado a través de la observación y supone la imitación por parte de los estudiantes del “modelo” que se presenta.

Para Bruner (1997), esto implica que los estudiantes son aprendices imitativos. El modelado ayuda al novato para que llegue a ser experto. Permite la adquisición de los criterios evaluativos de la acción, las reglas lingüísticas, los estilos de indagación, las habilidades, el procesamiento de información y los criterios para la autoevaluación (Bandura y Jeffery 1973).

El espacio curricular de la clínica es representado por las docentes de los dos casos analizados como un escenario complejo, sujeto a la incertidumbre, a múltiples demandas, a la urgencia del tiempo. El alto grado de variabilidad, la impredecibilidad, la necesidad de la inmediatez en la toma de decisiones y falta de continuidad son atributos que, como ya se ha mencionado en el encuadre teórico, caracterizan a este espacio. Difícilmente puedan anticiparse contenidos y experiencias de aprendizaje (Irby, 1992, 1995). Por sus características es factible de constituirse en un “practicum reflexivo” (Schön, 1992).

Ambas docentes refieren a la tensión inherente a este espacio entre la lógica de la atención y la de la formación. También acuerdan en que una de las dificultades que se presentan con mayor pregnancia son las relativas al manejo de los tiempos en tanto se impone articular el tiempo de la formación (del alumno), el tiempo que requieren ciertas prácticas odontológicas y el tiempo operatorio del paciente. En tal sentido, en cierta manera se contradicen los tiempos internos de la formación (analógico), como un tiempo personal, espiralado y el tiempo de la atención, externo (digital) que marca secuencias y cronologías en la realización de las prácticas odontológicas. Ambos tiempos a veces se compatibilizan y a veces se oponen.

Esto puede vincularse con la representación que ambas docentes realizan acerca del contenido. Este es, en su representación, complejo. Esto significa, en términos de Morin (1990), que la complejidad es un intrincado tejido que constituye nuestro mundo

fenoménico. Caracterizado por el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. Su dificultad radica en que se debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la incerteza, la incertidumbre, la contradicción.

Los elementos constituyentes de estos contenidos son:

- Conocimientos científico técnicos
- Procedimientos de diverso grado de complejidad
- Contenidos actitudinales:
 - adecuación de los procedimientos al tipo de pacientes, el análisis que provoca el impacto emocional derivado de la atención de este tipo de paciente: miedo a causar daño/dolor
 - Actitudes de respeto
- Habilidades comunicacionales: adecuación del lenguaje científico técnico al lenguaje del niño y su grupo familiar

A través de las observaciones realizadas se puede advertir cómo se va armando en este espacio curricular este particular entramado y el desorden y la contradicción se van articulando de manera tal de ser interiorizados y aprehendidos por los estudiantes.

Otro aspecto de interés lo constituye la consideración que realizan las protagonistas de los dos casos de la articulación teoría – práctica. Ambas manejan una concepción aplicacionista refiriendo que es necesario el conocimiento de la teoría como paso previo a la práctica clínica. Plantean espacios diferenciados para la formación de los alumnos, que, si bien están delimitados institucionalmente, no son sujetos a revisión por ninguna de ellas. Es interesante que la docente del Caso II reconozca que la teoría no alcanza para el tratamiento de prácticas odontológicas de alto grado de complejidad, como son los traumatismos, pero la causa de esta incapacidad por parte de los estudiantes es depositada en el tipo de contenido y la gran dificultad que presenta su abordaje. Pareciera que no hay posibilidad de pensar en otras modalidades de articulación teoría – práctica, ni de utilizar esta compleja situación como un modo de articulación dialéctica (Lucarelli, 2004) entre estos polos antagónicos y, por ejemplo, ayudar a generar en los alumnos teoría a partir de la práctica. De esta manera, el contenido se presenta como cosificado y segmentado.

La pregnancia del habitus vuelve a aparecer en el tratamiento de esta dimensión, reglando y estratificando modos de actuar sin permitir una reflexión que pudiera derivar en la toma de conciencia y en la recuperación de saberes probablemente adquiridos en la CD.

Es coincidente la representación que realizan estas docentes acerca del alumno en el ámbito curricular del teórico. Es alguien dependiente, pasivo y sin motivación para ser partícipe de su propio aprendizaje.

Se observa que en ambos casos hay una imposibilidad de concebir al alumno inserto en un sistema de relaciones del que la docente forma parte. Esto significa concebir a los procesos de enseñanza y aprendizaje como separados sin reconocer la dependencia ontológica (Contreras, 1994) que se establece entre ambos.

La docente del caso II pone más énfasis en esta representación al afirmar que el alumno sabe los contenidos, pero no tiene conciencia de su saber. Desde la perspectiva de Beillerot, (1996), esto resulta inconsistente en la medida que el saber es el resultado de algún tipo de actividad. Si se posee, hay reconocimiento pleno de ello.

En el espacio curricular de la clínica, la docente del Caso I percibe a los alumnos como casi profesionales y sus modos de actuar no contradicen su percepción.

La docente del Caso II, en cambio, mantiene una doble representación en tanto los alumnos sean investidos como "buenos alumnos" o no lo sean. Los que no lo son, se presentan el siguiente rasgo: no saben/no pueden.

Hay en esta docente una contradicción: por un lado espera que los alumnos se comporten como profesionales, pero por el otro, no confía en sus capacidades; por lo tanto da indicaciones precisas acerca de cómo realizar las prácticas odontológicas a modo de recetas, impidiendo el funcionamiento autónomo de los estudiantes. Utiliza un discurso racionalizador en donde intenta justificar su accionar basándose en la necesidad de comprobar fehacientemente que el alumno "sabe".

Estas representaciones no son concientes y por ende, no son pasibles de revisión. Probablemente han contribuido a la conformación de un habitus en el tratamiento del alumno. Al imponerse como lo único posible no fueron objeto de trabajo para esta docente en el programa de formación. Esto marca una diferencia con la docente del

Caso I que reconoce transformaciones – producto de su paso por la CD - en sus modos de operar con los estudiantes. Su habitus fue modificado en tanto fue puesto a disponibilidad para su consideración a nivel consciente.

En cuanto a las representaciones acerca del ser docente en el espacio curricular del teórico, la docente del Caso I encuentra transformaciones relacionadas con aspectos vinculares con el alumno. Sostiene haber sometido a reflexión su concepción de la autoridad y lo reconoce como aprendizaje logrado en la CD.

Ambas docentes coinciden en la consideración del enfoque centrado en el docente (Fernández, 1985) en las representaciones del ser docente en los teóricos. De este modo el docente se transforma en informador privilegiado. Es quien posee y reproduce la “verdad” para un estudiante que la recibe sin cuestionarla y sin procesarla, siendo receptor de un saber externo a él.

Desde la conceptualización de (Kaës, 1968), la representación del formador es la del padre omnisciente de la infancia y también coincide con la fantasmática de la madre nutricia.

En el espacio curricular de la clínica, se observa en ambas docentes una representación acerca del ser docente vinculada con el enfoque centrado en el alumno (Fernández, 1985), que supone la concreción de un rol más ligado a lo tutorial. Prima también la fantasmática de la madre nutricia. Es necesario señalar que en el Caso II, la docente evidencia además la fantasmática de la madre que niega el alimento. Esta representación se pone en acto dependiendo del tipo de destinatario (la representación del alumno que sabe – la representación del alumno que no sabe).

Es probable que, en la docente de este caso, el conflicto desatado al tener que reevaluar el modelo adquirido a través de la biografía escolar y la socialización profesional para poder implementar otro (en este caso el modelo centrado en el alumno) sea la causa de que este segundo modelo no se implemente de manera completa.

En cuanto a las representaciones acerca de la formación, en la docente del Caso I se reconoce, sobre todo en el espacio curricular de la clínica, la idea de alumbrar, de permitir nacer. En la docente del Caso II se percibe el modelo de deformar, para dar una forma predeterminada.

Me voy a referir ahora a las representaciones vinculadas con la biografía escolar, ambas docentes recurren a figuras significativas. La docente del Caso I rescata figuras de la primera infancia y la docente del Caso II los refiere a etapas correspondientes a la socialización secundaria y a su paso por la Universidad. Los aspectos valorizados se relacionan con lo emocional y lo vincular con el alumno. La docente del Caso I incorpora aspectos ligados a la enseñanza. Esto marca una diferencia con la docente del Caso II, quien probablemente se percibirse a sí misma como dotada de un “don natural” para la docencia. Por otro lado, incluye figuras relacionadas con la etapa de la socialización profesional. Sus representaciones aparecen como investiduras de huellas mnémicas que mantienen rasgos determinados y reconocibles por la protagonista como semejantes a los sujetos reales que originaron esas representaciones.

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.

Es posible que la diferencia en el punto de inicio de estas dos docentes 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 instituyente.

Indudablemente, la capacidad de reflexión a través del retorno sobre sí mismo es un punto clave a la hora de intentar cambiar las representaciones y por ende el habitus construido. En la medida que no haya posibilidad de reflexión y de hacer conciente aquellos aspectos nucleares de los modos de intervención docente, el proceso formativo carece de sentido. Se vuelve una instancia formal que se reduce a la adquisición de un lenguaje técnico y recetas que rápidamente se olvidan.

En este sentido, los autores trabajados en los antecedentes teóricos ya han dado cuenta del bajo impacto formativo que tienen los programas de formación docente en la reconversión real de las prácticas. Esto también es sustentado de algún modo como hipótesis, por Perrenoud, al plantear lo poco que los docentes recurren a saberes. Su actuación está regulada por el habitus.

Es interesante advertir, que variados autores (Filloux (1996), Bourdieu (1998), Perrenoud (1995), desde diversos encuadres, coinciden en la necesidad de la reflexión por medio de un proceso conciente, de las prácticas consuetudinarias como condición sine qua non para su transformación.

Los casos estudiados evidencian estas afirmaciones. 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. 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.

De este modo, pone en cuestión la capacidad de la propuesta formativa de la CD para producir transformaciones, en la medida que se requiere de quien pasa por este espacio formativo, una predisposición para poner a consideración y realizar u trabajo efectivo sobre sus presupuestos y modos de actuar. Sin duda, esta posibilidad se da en el orden de lo personal y trasciende – de alguna manera - el tipo de dispositivo que pueda implementarse para la formación.

Para terminar, unas palabras acerca de la relevancia de esta Tesis.

Las prácticas educativas en la Universidad se rigen en general por los aportes de propuestas tecnicistas, del sentido común, de las prácticas consuetudinarias o por los modelos internalizados acerca de que es ser buen docente y qué es ser buen alumno.

El campo de la investigación educativa en el nivel superior ha sido poco explorado y esta situación seguramente guarda relación con el campo disciplinar de la Didáctica del Nivel, de reciente configuración.

“... al ser relativamente reciente el interés por la investigación didáctica del nivel (superior), su producción no es muy numerosa...” (Lucarelli, 1998:5).

Centrarse en la formación del docente universitario permitirá generar conocimiento acerca de qué aspectos de formación de los docentes del nivel atiende el programa de formación que se analiza y cuáles quedan sin tener en cuenta.

Por otro lado, en lo relativo a la producción de conocimiento en el campo de la formación de docentes universitarios, el trabajo podría colaborar para abordar una temática que, focalizado en un área determinada (la odontológica) sirviera de antecedente para la formulación de nuevas investigaciones orientadas hacia otras áreas disciplinares profesionales.

Si bien no este un objetivo que se proponga explícitamente, en un segundo momento, los resultados obtenidos a partir de este estudio podrían permitir realizar modificaciones en el programa de formación de los docentes. Desde esta perspectiva de relevancia social, mejorar la calidad de los docentes universitarios, a través del fortalecimiento de programas de formación de profesores estaría directamente vinculado con la función social de la universidad en tanto garantizadora de la formación de profesionales de excelencia.

GLOSARIO DE TERMINOS

Se presenta a continuación un glosario que contiene la abreviatura de los términos utilizados en esta Tesis:

CD: Carrera Docente

D: Docente

P.T: Profesora Titular

A: Alumno

P: Paciente

Bibliografía

- Alves de Mathos L (1960): "El lenguaje didáctico en la enseñanza moderna". Bs. As. Edit. El Colegio
- Abraham, A. (1996): "El enseñante es también una persona". Barcelona. Edit. Gedisa.
- Amiguez, R. y Zerbato Poudou, M. T., (1999): "Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación". México. Ed. Fondo de cultura económica.
- Andreozzi, M.(1996): "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. Año Nº 9
- Andreozzi, M. (2000): "Experiencias de practica profesional en la formación de grado universitario : Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia". 2º Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Bs. As. Julio del 2000
- Aray, J. (1980): "Sadismo en la enseñanza". Venezuela, Monte Avila Editores
- Ball, S. (1994): "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar". Bs. As. Edit. Paidós.
- Bandura, A. (1987): "Pensamiento y acción. Fundamentos sociales". Madrid, Martínez Roca Ed.
- _____ (1982): "Aprendizaje social" Madrid. Espasa Calpe Ed
- Baquero, R. (1999): "Vigotsky y el aprendizaje escolar" Bs. As. Aique.
- Barbier, J. M.(1993): "La evaluación de los procesos de formación". Barcelona. Paidós.
- _____ (1977): "La recherche a chorio dans l'institution educative. París Gauthier Villard, Bordas. Traducción A. Mastache
- Beillerot, J. (1996): "La formación de formadores". Bs. As. Edit. Novedades educativas - U.B.A.,
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998): "Saber y relación con el saber". Bs. As. Ed. Paidós.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1983): "La construcción social de la realidad". Bs. As., Amorrortu Edit.
- Blanchard Laville, C. (1996): "Saber y relación pedagógica". Bs. As. Edit. Novedades educativas - U.B.A.
- Bourdieu. P. (1976): "Algunas propiedades de los campos" - Ficha de la exposición de la Escuela Novial Superior .París
- _____ (1991): "El sentido práctico", Madrid, Taurus
- _____ (1988): "Cosas dichas", Barcelona, Gedisa
- _____ (2000): "Los usos sociales de la ciencia". Bs. As.Ed. Nueva Visión
- Bullough, R. Jr, (2000):"Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En : Biddle, B; Good, T y Goodson, I: "La enseñanza y los profesores I"
- Bunge, M. (1985): "Teoría y realidad". Barcelona, Ariel.
- Bruner, J. (1997): "La educación puerta de la cultura". Barcelona, Visor Machado Editorial
-(1972): "Hacia una teoría de la instrucción", Cuba, Ediciones Revolucionarias
- Castoriadis, C. (1983): "La institución imaginaria de la sociedad". Barcelona Tusquets
- Castorina, J. A. y otros (1998): "Piaget – Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate". México. Paidós Educador.
- Camilloni, A: (1998) "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A., Celman, S. y otros, "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo," Bs. As. Edit. Paidós.
- Candau, V. M. (1990): "Hacia una nueva didáctica". Brasil, R. J. Vozes.. Traducción C. Faranda
- Castro, C. y Galli, A. (1999): "Programa de Formación de Formadores en Ciencias de la Salud". Bs. As. Asociación Amigos de la Facultad de Medicina,
- Coll, C. (1995): "Los contenidos en la Reforma". Bs. As. Ed. Santillana

- Contreras Domingo, J. (1994): "Enseñanza, currículum y profesorado". Madrid, Akal
- Charles Creel, M. (1988): "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación" Revista Perfiles educativos N° 39 Enero- Mayo
- Da Cunha, M. I. (1998): "El profesor universitario en la transición de paradigmas", San Pablo. J. M. Editora
- De Souza Santos, B. (1987): "Un discurso sobre las ciencias". Porto Alegre. Ed. Afrontamento
- M. Deutsch y R. Krauss (1984): "Teorías en Psicología social". Bs. As. Ed. Paidós
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994): "El conocimiento compartido". Bs. As. Edit. Paidós
- Feldman, D. (1999): "Ayudar a enseñar". Bs. As. Aique.
- Freire, P. (1971): "Pedagogía del oprimido". Bs. As. Edit. Siglo XXI.
- _____ (1986): "Hacia una pedagogía de la pregunta". Bs. As. Ed. La Aurora.
- Fernández, L. (1986): "La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema".
- _____ (1985): "Supuestos de la tarea docente". Material para la cátedra Trabajo de campo II. FFyI - UBA
- _____ (1994): "Instituciones educativas". Bs. As. Edit. Paidós.
- _____ (1998): "El análisis de lo institucional en la escuela." Bs. As. Edit. Paidós.
- _____ (2002): Conferencia: "El análisis de lo institucional". Serie Conferencias. Volumen 1. 2001-2002 Posgrado en Docencia Universitaria. Universidad Nacional del Nordeste
- Ferry, G. (1990): "El trayecto de la formación. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica". México. Ed. Paidós.
- Filloux, J. C. (1996): "Intersubjetividad y formación". Edit. Novedades educativas - U.B.A., Bs. As.
- Floreal, F, Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993): "Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación". Bs. As. Centro Editor de América Latina

- Freud, S. (1970): "Psicología de las masas y análisis del yo". Bs. As. Edit. Ballesteros
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995): "Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación trabajo". Rev. Aula Abierta.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "Profesionalización docente y cambio educativo". En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp): "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". , Bs. As. Edit. Miño Dávila
- Glaser, B. Y Strauss, A. (1967) "El descubrimiento de la teoría de base". Chicago Aldine Publishing Company
- González Maura, V. (2002): "¿Qué significa ser un profesional competente?" Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1.
- Hernández Aristu, J. (1997). En: Apodaca, P. y Lobato, C. (comp.): "Calidad en la Universidad: orientación y evaluación". Madrid. Leartes Editorial
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993): "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Bs. As. Paidós Edit.
- Ickowicz, M (2004): "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 IICE. Año XII. N° 22
- Irby, D. (1995): "Teaching and learning in ambulatory care settings: A thematic revue of de literature". Acad. Med. Vol 70 N° 10 . 898-931
- Irby, D. (1992): "¿Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds?" Acad Medicine Vol 67 N° 10 Octubre.
- Jackson, P. (1968): "La vida en las aulas." Barcelona, Morata, 1996
- Kevin W., E. (2005): "Lo que todo profesor necesita saber sobre el razonamiento clínico". Revista de Educación Médica, jun. 2005, vol.8, no.2
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1971): "Diccionario de Psicoanálisis". Barcelona Edit. Labor.
- Liston, P. y Zechner, K. (1993): "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid. Ed. Morata.
- Litwin, E (1996): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: "Corrientes didácticas contemporáneas". Bs. As. Ed. Paidós.

- _____ (1997): "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Bs. As. Ed. Paidós
- _____ (1997): "Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo". Bs.As., Edit. El Ateneo
- _____ (1995): "Tecnología educativa. Política, historias, propuestas". Bs.As., Edit. Paidós
- López Yañez, J. y Sánchez Moreno, M.(1997): "Para comprender las organizaciones escolares". Sevilla. Repiso Libros
- Lucarelli, E. (1998): "La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)". Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- _____ (1994): "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica" IIICE-FFyL . UBA
- _____ (1996): "La carrera docente en las Universidades Nacionales. Un caso sobre profesionalización docente" .Cuadernos de Investigación N° 13 , IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- _____ (2004): "Tesis Doctoral: El eje teoría- práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. FFyL -UBA
- Mastache, A. (1993) "Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito". Colección Documentos de trabajo N° 2. IIICE- FFyL.
- _____ (1998): "La fantasmática de la formación" Ficha de cátedra de Didáctica II. FFyL. UBA
- Medina Rivilla, A. (2001): "Los métodos en la enseñanza universitaria". En: García, A y otros. "Didáctica Universitaria". Madrid. Edit. La muralla
- Mercer, N. (1997): "La construcción guiada del conocimiento". Bs. As. Edit. Paidós.
- Morin, E. (1990): "Introducción al pensamiento complejo". Madrid. Gedisa Edit.
- Morata Sebastián, R y Rodríguez Sánchez, M. (1997): "La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado

en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional”.
Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

- Moscovici, S. (1984): “Psicología Social”. Bs. As. Ed. Paidós.
- Osima Lopes, A. (1995): “Aula expositiva: superando o tradicional”. En: Feltran, et al. “Técnicas de ensino: por que nao?”. Sao Pablo. Ed. Papirus
- Perinat A. (2004): “Conocimiento y educación superior”. Bs. As. Edit. Paidós.
- Puchol Esparza, D. (2000): “Modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia”.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002): “La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías”. Bs. As. Espacio editorial
- Rajadell, N y Serrat, N. (2002): “La interrogación didáctica”. En: “Estrategias didácticas innovadoras”. Barcelona. Edit. Octaedro
- Rodríguez Espinar, S. (1997): “Orientación Universitaria y evaluación de la calidad”. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (comp.): “Calidad en la Universidad: orientación y evaluación” Madrid. Leartes Editorial
- Salas Zapata W. (2002): “Competencias en formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad de Antioquia, Colombia
- Sanchez, E. y Leal, F. (2001): “La explicación verbal: problemas y recursos”. En: García, A y otros. “Didáctica Universitaria”. Madrid. Edit. La muralla
- Seminario de Investigación en Educación de la Región del Sur. Na contracorrente da universidade operacional. IV ANPEd- SUL, Brasil. Florianópolis, 2002
- Schön, D. (1992): “La formación de profesionales reflexivos”. Madrid, Ed. Paidós
- Sirvent, M. T: (2000): “El proceso de investigación”. Fichas de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras . UBA

- _____ (1996): “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”. Ficha N° 1. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- _____ (2001): “El diseño de investigación”. S/D
- Souto, M. (1996): “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En: “Corrientes didácticas contemporáneas”. Bs. As. Ed. Paidós
-(2000): “Las formaciones grupales en la escuela”. Bs. As. Ed. Paidós
- Spielman, G. (comp.) (2000): “Breve diccionario Sirvent”. Fichas de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras . UBA
- Turk Faria, E. (2006): “Mediacao e interacao no ensino superior”. En: Enricone, D. (org): “A docencia na educacao superior. Sete Olhares”. Porto Alegre, Edit. Evangraf
- Tejada, J. (1998): “Evaluación de la formación: evaluación de programas”. Grupo de Experto en Organización y desarrollo y evaluación de la formación profesional y ocupacional. Universidad de Sevilla
- Terhart, E. (1987): “Teoría de la formación del profesorado”. Madrid Ed. Hispagraphis,
- 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-practica”. F051. Directora: Dra. Elisa Lucarelli. IICE-UBA
- Vesub, L (2004): “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. Revista del IICE. Año XII. N° 22
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993): “Métodos cualitativos I. Los problemas teórico – epistemológicos”. Bs. As. Centro Editor de América Latina,
- Wainerman, C. y Sautú, R. (2001): “La trastienda de la investigación”. Bs. As. Ediciones Lumiere.
- Widlak, H. “El shock que produce la práctica: El fracaso de la aplicación del saber”. S/D

- Winnicott, D. (1979): Realidad y Juego. Ed. Gedisa, Barcelona
- Zabalza, M. (1995): "Diseño y desarrollo curricular". Madrid, Narcea Edic.
- Zeitlin, I. (1970): "Ideología y teoría sociológica": Bs. As. Ed. Amorrortu
- www.buercet.net: Burcet, J. (2004): "Gestión del cambio. Sociología de la sociedad de la Comunicación"
- www.sht.com.ar; Fernández Belda, J.(2003) "Arquitectura del cambio organizacional"