

Dialécticas de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo

Dialectics of teaching education and practice. Theoretical-conceptual contributions of Pedagogy Education and the Psychodynamic of work.

Dialética da formação e prática docente. Contribuições teórico-conceituais da pedagogia da formação e da psicodinâmica do trabalho

Valeria de los Ángeles Bedacarratx¹

Resumen

El artículo propone la revisión de aquellos núcleos conceptuales centrales que han venido estructurando el campo de la formación en la práctica docente en las últimas décadas, tanto en la implementación de planes de estudios de los profesorado, como en el ámbito académico de la investigación. Planteado ese escenario teórico, se propone, luego, complementar los desarrollos hasta allí expuestos con los aportes conceptuales de perspectivas psicosociales cuyos

¹ vbedacarratx@conicet.gov.ar Centro de Investigaciones y Transferencia de Santa Cruz

abordajes se caracterizan por el interés de elucidar la dialéctica entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que toman como objeto de estudio. Particularmente se retoman las contribuciones de la Pedagogía de la Formación y de la Psicodinámica del trabajo a la comprensión de los procesos subjetivos que se despliegan en las instancias de iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación.

Palabras clave: Práctica docente, formación docente, dimensión subjetiva, pedagogía de la formación, psicodinámica del trabajo

Abstract

The article proposes the revision of conceptual cores that have been structuring the field of teaching practice in recent decades, both in the implementation of teaching curriculum, and in the academic field of research. Given this theoretical scenario, it is proposed, then, to complement the developments exposed so far with the conceptual contributions of psychosocial perspectives whose approaches are characterized by the interest of elucidating the dialectic between the psychic and social dimensions in the phenomenon and processes that are taken as the object of study. In particular, we revisit the contributions of Training Pedagogy and Psychodynamic work to the understanding of subjective processes that are developed in the first instances of teaching, where the encounter with the real object of work occurs and the tasks of the profession are totally assumed during the process of training.

Keywords: teaching practice, teacher training, subjective dimension, training pedagogy, psychodynamic work

Resumo

O artigo propõe a revisão daqueles núcleos conceituais centrais que vêm estruturando o campo da formação na prática docente nas últimas décadas, tanto na implantação dos currículos docentes, quanto no campo acadêmico de pesquisa. Diante desse quadro teórico, propõe-se, logo, complementar os desdobramentos até então expostos com as contribuições conceituais de perspectivas psicossociais, cujas abordagens se caracterizam pelo interesse em elucidar a dialéctica entre as dimensões psíquica e social nos fenômenos e processos que tomam como objeto de estudo. Em particular, retomam-se as contribuições da Pedagogia da Formação e da Psicodinâmica do Trabalho para a compreensão dos

processos subjetivos que se desdobram nas instâncias de iniciação à docência, onde ocorre o encontro com o objeto real de trabalho e se assumem as tarefas de uma profissão para a qual se está em processo de formação.

Palavras-chave: Prática docente, formação de professores, dimensão subjetiva, pedagogia da formação, psicodinâmica do trabalho.

Introducción

¿Qué saberes -y modos de adquisición/producción/transmisión de los mismos- son necesarios para estar en condiciones de ejercer la práctica docente?: es esta la pregunta central sobre la que se ha estructurado la producción teórica en el campo de la formación docente en general y de la formación en la práctica en particular. Las respuestas que históricamente se han ido proponiendo a esa pregunta han recorrido un camino en el que fueron emergiendo un conjunto de conceptualizaciones (emparentadas, algunas; disímiles y en pugna entre sí, otras) que han permitido ir estableciendo los rasgos centrales que definen la naturaleza de esa práctica (la docente). Conceptualizaciones y concepciones que, fundadas en posicionamientos epistemológicos diferentes, han demarcado las orientaciones (y/o prescripciones) relativas a la organización, metodologías, contenidos y sentidos de la formación docente inicial y continua, desde el normalismo hasta nuestros días.

Lejos de pretender una historización o exploración exhaustiva en torno a la estructuración del campo de la formación en la práctica docente², se propone en el primer apartado de este artículo una sucinta revisión conceptual que permita contextualizar teóricamente el posicionamiento

² En nuestro país, elementos centrales de esa revisión e historización ya han sido sistematizados y desarrollados en profundidad en obras de autores como los que a continuación se citan: Diker y Terigi (1997); Davini (1995, 2998 y 2002); Alliaud (1993); Alliaud y Antelo (2009); Edelstein (2011); Edelstein y Coria (1995); Pruzzo de Di Pego (2002); Sanjurjo (2002 y 2009).

epistemológico desde donde, en este trabajo, se considera a la formación, como dinámica de un desarrollo personal (Ferry, 1997) y a la práctica docente como una práctica social y compleja. Se trata de un punto de llegada/partida que deriva: por un lado, en el reconocimiento de la necesidad de un abordaje multirreferencial en los intentos de comprensión de aquello que configura a y acontece en la práctica que nos ocupa; por otro, en un posicionamiento respecto a lo que significa formar docentes y que permite delimitar algunas premisas fundamentales en la habilitación de que ese proceso (el formativo) tenga lugar.

Planteada esa contextualización teórica, se propone, luego, complementar los desarrollos hasta allí expuestos con los aportes conceptuales de perspectivas psicosociales cuyos abordajes se caracterizan por el interés de elucidar las articulaciones entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que toman como objeto de estudio: específicamente se retomarán las producciones teóricas enmarcadas en la línea de la Pedagogía de la Formación³ y de la Psicodinámica del trabajo⁴.

Al respecto, se revisarán aquellas conceptualizaciones que estas perspectivas aportan a la comprensión de los procesos subjetivos que se despliegan en las instancias de iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el

³ Se incluyen en esta línea las producciones teóricas de los autores franceses de la Universidad de Paris X (Ferry, Filloux, Barbier, Enriquez, Blanchard Laville), que toman como objeto de estudio a la formación y los sujetos en formación, como así también de otros autores que -apoyados en los mismos supuestos epistemológicos- aportan elementos conceptuales centrales para el estudio de lo social, en general, y lo socio-educativo en particular (Ardoino, Mendel, Kaës, Lobrot). El corpus conceptual de esta línea -retomado y desarrollado en nuestro país por los equipos de investigación dirigidos por Marta Souto (1996, 2002, 2016), emerge y se desarrolla a la luz del devenir del socioanálisis, el análisis institucional, la pedagogía institucional y los movimientos sociales asociados a ellos, de los que los citados autores fueron protagonistas.

⁴ Situamos en esta línea las producciones teóricas de autores como Dejours, Genert, Dessors, Molinier, Menzies, Clot, cuyas investigaciones -fundamentalmente desde el CRTD-CNAM (Centre de recherche sur le travail et le développement-Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de París), giran en torno a la pregunta por el vínculo subjetivo con el trabajo y las condiciones y modos en que puede mobilizarse el funcionamiento psíquico en el trabajo.

objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación.

Hacia una epistemología de la práctica

Los desarrollos teóricos en torno a la formación y la práctica docente de, al menos, las tres últimas décadas, vienen erigiéndose en oposición, diferenciación y crítica a aquellos que hegemónicamente venían conceptualizando a la práctica docente desde una racionalidad técnica y proponiendo dispositivos de formación estructurados en torno a la idea de una práctica informada por saberes teórico-académicos-científicos que el futuro docente debía conocer, primero, para poder, luego, aplicar en su desempeño profesional⁵.

La bibliografía especializada reconoce dos hitos precursores y fundantes de la crítica al planteamiento tecnocrático (Pérez Gómez 1992; Sanjurjo, 2009; Edelstein, 2011): el pensamiento de John Dewey (en las primeras décadas del siglo XX), quien postula el principio pedagógico de aprender haciendo; y la obra de Schwab (1974) que, apoyándose en la distinción aristotélica, postula que la enseñanza es una actividad práctica, antes que técnica.

En este horizonte epistemológico, importantes desarrollos conceptuales fueron dando lugar a una comprensión, antes velada, respecto de la estructura de inteligibilidad de las prácticas docentes, de los “móviles” orientadores del hacer profesional y de los modos de conocer de los prácticos mismos en los contextos singulares y reales de desempeño. Perspectivas como la del “pensamiento del profesor” y clasificaciones como las

⁵ Al respecto, y además de a las referencias bibliográficas nacionales ya citadas (Nota al pie 1), existe una extensa bibliografía que ha caracterizado este recorrido teórico y desde donde se han propuesto diferentes categorizaciones (tradiciones, modelos, enfoques, perspectivas), con puntos de intersección y también de bifurcación interna dentro de cada categoría propuesta (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Contreras, 1997; Zeichner, 1993; Fenstermacher y Soltis, 1998; Liston y Zeichner, 1997; Pérez Gómez, 2010).

propuestas por Hainer⁶ (1968), Jackson⁷ (1975), Conelly y Clandinin⁸ (1984), Schön⁹ (1992), Montero¹⁰ (2001), Perrenoud¹¹ (2006), Argyris¹² (1993), entre otros, dan cuenta de la intención de determinar y comprender tanto a la naturaleza del conocimiento (profesional) implicado en la acción (y que orienta las prácticas docentes), como a las condiciones para su (de)construcción.

Lo que estos desarrollos vienen a develar es que las prácticas, lejos de atenerse a las intencionalidades y procedimientos definidos desde un pensamiento racional, están ampliamente regidas por acciones y reacciones gobernadas por esquemas no siempre conscientes. Esto es, que la práctica no precisa conceptos sino principios prácticos que, implícitamente y de forma pertinente, permitan enfrentar las situaciones (imprevistas, de incertidumbre, de ambigüedad) a las que los sujetos se enfrentan cotidianamente.

Saberes y experiencias en la iniciación a la docencia

A partir de la revisión hasta aquí propuesta, puede afirmarse que la iniciación en la docencia supone la construcción paulatina de un sentido práctico, compuesto por un

magma de significados, entre los cuales pueden encontrarse: postulados de carácter preteórico sobre cómo son y cómo se hacen las cosas; afirmaciones teóricas, pero

⁶ Conocimiento tácito.

⁷ Fases pre-activa, interactiva y post-activa de la enseñanza.

⁸ Conocimiento práctico personal.

⁹ Conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión.

¹⁰ Conocimiento formal, conocimiento práctico y conocimiento profesional.

¹¹ Saberes prácticos y saberes de referencia.

¹² Teorías declaradas y teorías en uso.

en estado rudimentario (tales como máximas, refranes, recetas que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas); y postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción [...]. Este conjunto de saberes interviene en el modo de operar del pensamiento práctico [...] (y constituyen) el repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas —en el sentido de ‘hechas cuerpo’— intervienen en el modo de hacer y representar social (Andreozzi, 1996, p. 21).

Al hablar de saberes, se subraya su plural, dado que se trata de saberes heterogéneos, compuestos, diversos, que “sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente” (Tardif, 2004, p. 47).

La activación de estos saberes en las prácticas estaría regida -con coherencia pragmática y biográfica, antes que con coherencia teórica o conceptual (Tardif, 2004, p. 49)- por un raciocinio polimorfo (George, 1997, en Tardif, 2004), esto es: por simultáneos y diferentes tipos de razonamiento (inducción, deducción, abducción, analogía...), en función de las situaciones de la vida profesional en las que el sujeto docente está implicado y ante las que tiene que actuar y que, por su naturaleza, son generalmente irreductibles a una racionalidad única. En su despliegue proporcionan certezas relativas al contexto de trabajo, facilita su interpretación y orienta el hacer específico del oficio, configurando un modo singular de vincularse con él.

Son saberes que han sido adquiridos situacional y culturalmente por vía de la socialización (Gimeno Sacristán, 1998), en circunstancias y experiencias

con contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo. [...] Ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la ‘cultura del trabajo de la enseñanza’ como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también

con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996, en Alliaud, 1998, p. 4).

Desde la gnoseología, se habla de la experiencia como fuente de conocimiento. La experiencia está orientada y produce saberes intuitivos y sensibles que permiten aprehender lo inmediatamente dado de modo directo. En la conciencia, estos saberes se expresan en percepciones y representaciones, también alimentadas por conocimientos formales y por la intervención del pensamiento racional (Alliaud, 1998).

Asimismo, los aportes del psicoanálisis, permiten afirmar que la experiencia base del saber está siempre inscrita en un registro radicalmente singular. Dependiendo de una corporeidad única e histórica, y como instancia de encuentro con lo real, los saberes se inscriben en la historia psíquica y social de los sujetos que los portan. Por otra parte, esta misma perspectiva de análisis permite entender que la experiencia está siempre mediada por el campo simbólico, del que siempre algo (de esa experiencia) queda fuera, siendo esa exclusión la que, ignorada por el sujeto, se constituye en un no-saber que marca, también, su hacer y su constitución subjetiva.

En síntesis, desplegándose siempre en una realidad social y cultural, los saberes experienciales (Beillerot 1996 y 1998):

- implican siempre un sujeto que los adquiere y los construye (transformando sus saberes previos);
- son una mediación entre el sujeto y el mundo natural y social;
- (de lo anterior deviene que) son el resultado de un hacer;
- son el producto de un trabajo psíquico, mental, colectivo;
- se actualizan en un hacer (no son una disponibilidad que no existe, sino que existen a través del hacer que él hace posible);
- implican una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo;

- están ligados al poder y al actuar.

Entonces, así como los saberes son siempre sociales, estos no pueden existir por fuera de los sujetos y sus prácticas (en las que emergen): los saberes de una práctica no pueden prescindir de ella, pues de ella dependen y a través de ella existen y adquieren sentido (Beillerot, 1998). En otras palabras, saber algo no es poseer algo, sino que es poder hacer.

***Habitus* y hacer profesional**

Resulta ineludible aquí la referencia a la teoría sociológica de Pierre Bourdieu en la construcción de una epistemología de la práctica, por su aporte a la comprensión de que esta posee una lógica singular y específica, diferenciada de la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein y Coria, 1995):

Esta lógica práctica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores que constituyen un todo prácticamente integrado: sólo porque toda su economía, (que descansa sobre el principio de la economía de la lógica), supone el sacrificio del rigor en provecho de la simplicidad y la generalidad (Bourdieu, 1991, p. 145-146).

En el planteo bourdiano, la articulación entre estructuras mentales y estructuras sociales se constituye en eje central para la comprensión de las prácticas sociales (como lo es la docente), sosteniendo que, siendo portadores de esquemas prácticos, de percepción, apreciación y acción - biográfica y socialmente contruidos-, los sujetos orientan sus prácticas de acuerdo a unos principios implícitos que se actualizan solo en el hacer, ante las situaciones a las que el sujeto se enfrenta. Se trata de lo que el citado autor conceptualizó como *habitus*:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente, 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez, que todo esto,

colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p. 92)¹³.

El *habitus* puede ser entendido como “subjetividad socializada”, como “historia incorporada, hecha cuerpo”¹⁴: siendo producto de la historia, produce prácticas, produce, pues, historia, asegurando la presencia activa y persistente de las experiencias pasadas en el presente y generando una relativa cerrazón e irreversibilidad del sistema de disposiciones que constituye el *habitus* (Bourdieu, 1995: 92). Sin embargo, el *habitus*

[...] “no es el destino que algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable, mas no inmutable” (Bourdieu, 1995, p. 92).

En tanto sistema de disposiciones, el *habitus* alude a un conjunto de virtualidades, potencialidades, siempre implícitas y dispuestas a actualizarse y orientar las prácticas que protagonizan. El material de análisis que pueden ofrecer herramientas como los diarios de prácticas, las bitácoras de formación, los registros etnográficos de clases, la narración de incidentes críticos, entre otros, apuntan a captar esa virtualidad puesta en acto, para contribuir a su elucidación (como condición necesaria para comprender aquello que sucede en la práctica y, eventualmente, viabilizar o advertir cursos de acción alternativos).

Se trata de acceder a la “materia prima” con que opera el pensamiento práctico (Alliaud, 1998), cuya apropiación, al tiempo que habilita la

¹³ Los aportes de la teoría bourdiana aquí expuestos constituyen una síntesis del planteo teórico desarrollado en el Capítulo III de la investigación “[...]” -Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco), bajo la dirección de Alfredo Furlán y Margarita Baz (publicada en Bedacarratx, 2009).

¹⁴ Estas consideraciones teóricas relativas a la génesis del *habitus* fundamentan dispositivos de formación que abogan por enfoques narrativos y biográficos que apuntan a una reconstrucción de la experiencia desde la comprensión de los factores singulares que intervienen en su configuración.

adaptación y el “tránsito” por el mundo socio-institucional del trabajo, da lugar a la progresiva y continua configuración del *habitus profesional* (en formación). En esta línea plantea Barbier (1999) que

“lo que nosotros somos en un momento de nuestra historia es el producto de nuestros actos [...]. Muchas de las cosas que aprendimos las aprendimos actuando. Como se dice en francés, ‘haciendo es como se aprende a actuar’. Muchas cosas que hacemos en situación profesional no son la aplicación de lo que aprendimos en la escuela o en la formación, sino que las aprendimos a hacer en situación profesional” (p. 87).

Es en torno a la cuestión del acceso a la aprehensión del conocimiento práctico (a través de estrategias metacognitivas que lo habiliten), que giran las diversas propuestas y dispositivos que postulan a la reflexión (sobre la práctica) como eje de la formación, en tanto proceso que habilita la creación y recreación del sentido de la práctica y la comprensión de lo que ocurre en ella, para, desde allí, generar la posibilidad de incidir sobre los factores que la configuran. Y allí radica la posibilidad de que la formación en las prácticas preprofesionales se constituya en una transición hacia el pensamiento profesional (Edelstein, 2011).

Aportes de la pedagogía de la formación al campo de las prácticas preprofesionales¹⁵

Formación y reflexión sobre la práctica desde una mirada psicosocial

Desde la intersección entre pedagogía y psicoanálisis, las conceptualizaciones emergidas desde la Pedagogía de la formación buscan echar luz sobre la articulación entre, por un lado, el recorrido personal y mundo subjetivo de quien se forma (atendiendo a su dimensión

¹⁵ Se recuperan, en lo que sigue, diferentes escritos producidos en el ámbito de la intervención docente en el Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria de la UNPA-UASJ que han tomado como insumo publicaciones previas en las que se explicitan *in extenso* las implicancias de un posicionamiento psicosocial para el abordaje de los procesos de formación en la práctica.

inconsciente) y, por otro, las exigencias socio-institucionales para el ejercicio de la práctica profesional. El interés central de esta línea teórica es la elucidación de la naturaleza de la formación (profesional) y su dinámica, entendiendo que

[...] “cuando se habla de formación profesional, se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone [...] conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de la formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que busca y de acuerdo con su posición [...] los dispositivos, los contenidos del aprendizaje, el curriculum, no son la formación en sí, sino medios para la formación” (Ferry, 1997, p.54).

Desde esta perspectiva, la formación es entendida como la “dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1997) en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997). Para que esta dinámica tenga lugar, es necesario un retorno del sujeto sobre sí mismo y sobre el propio hacer, un espacio y un tiempo para la simbolización del hacer profesional, diferenciados del espacio y tiempo de la práctica, regidos por lógicas e intencionalidades disímiles.

Para que la formación tenga lugar, pues, se necesita de un cierto distanciamiento (en un espacio y un tiempo diferente) de la realidad en la que el sujeto estuvo directamente involucrado como protagonista de la práctica (Ferry, 1997). Se trata, entonces, de habilitar una re-presentación (volver a presentar la práctica) que apunta a la captación de los procesos subjetivos e intersubjetivos que se ponen en juego en la escena pedagógica y a los modos en que estos atraviesan su comportamiento profesional (Ferry, 1997).

La formación, pues, amplía el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo, pero también sobre la trama vincular e institucional en la que

desempeña su tarea, echando luz sobre los aspectos manifiestos y latentes de su deseo de enseñar, de sus valores y de su vínculo con los otros, con el saber que enseña, con la institución educativa. Así, la formación es una interpelación directa a la subjetividad del sujeto futuro docente, desde una formación personal (Filloux, 1996; Ferry, 1997; Blanchard Laville 1996), como aspecto indisoluble de la formación profesional.

Ahora bien, siendo el sujeto mismo el protagonista de su formación, se entiende que la acción de formar es aquella por la que se ayuda (a otro) a formarse: ayuda posibilitada a través de mediaciones orientadas a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Y para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo, de relación con la realidad (Ferry, 1997). Esto conduce a la pregunta por las dinámicas, los encuadres y los dispositivos pedagógicos de formación, esto es, por las condiciones necesarias para que la formación (entendida en los términos expuestos) tenga lugar.

Organizar un dispositivo pedagógico para las prácticas preprofesionales -y pretender constituir una instancia “formativa”, en el sentido que aquí se está abordando- implicará partir de preguntas orientadas a una exploración del sujeto en su posición de formador, en relación a su biografía, a la inscripción socioinstitucional en la que se desempeña, a la dimensión inconsciente que atraviesa la relación pedagógica. Así, el retorno sobre sí, implica un retorno sobre lo que se pone en juego en la relación pedagógica, montada siempre en un vínculo intersubjetivo: subjetividades en encuentro, en interacción (Ardoino, 2005), en diálogo, en búsqueda de reconocimiento mutuo (Filloux, 1996).

Regularidades objetivas y subjetivas en el aprendizaje del oficio

Siguiendo los planteos hasta aquí expuestos, es la formación la que dota al sujeto de un pensamiento profesional a partir de un trabajo de

metacognición y (auto) análisis que permita a los docentes tornarse conocedores de ellos mismos, de las condiciones que configuran su hacer y de los saberes que producen en ese hacer. Si bien el sujeto (futuro) docente no puede concebirse fuera del *habitus* que lo constituye como tal y que orienta su pensamiento y acción, esto no significa que podamos reducirlo a esta dimensión de su identidad, como lo señala De Gaulejac (2002): aunque consideramos que sus aspiraciones, motivaciones, creencias y formas de pensar son disposiciones socialmente condicionadas, conviene interrogarse sobre lo que interviene más allá de las regularidades objetivas que determinan las conductas probables de tal o cual individuo, sobre la naturaleza de esa facultad de improvisación que hacen que el sujeto pueda crear situaciones nuevas e inéditas salidas del marco “impuesto” al inicio.

Ahora bien, esta internalización de lo objetivo en lo subjetivo, por la que se constituye el *habitus* no es pasiva: el sujeto se apropia de lo social y lo hace desde su estructura subjetiva, entendiendo que las estructuras mentales no son el simple reflejo de las estructuras sociales (Bourdieu, 1989; De Gaulejac, 2002). Reconociendo tanto una especificidad como una complementariedad necesaria y dinámica (que no es equivalencia) entre lo psíquico y lo social (De Gaulejac, 2002), diremos que el sujeto no se reduce a un conjunto de aprendizajes sociales y su subjetividad es producida en un proceso por el cual se apropia, de un modo específico, de lo social.

Al respecto, resulta pertinente el señalamiento de Charlot a la teoría bourdiana¹⁶ en torno a la idea de interiorización:

“lo social se vuelve psíquico cuando pasa del ‘exterior’ al ‘interior’ [...] Pero [...] el ‘interior’, lo psíquico, la subjetividad, tienen leyes propias de organización y funcionamiento, irreductibles a las del exterior, las de lo social, las de las posiciones.

¹⁶ El autor rescata, de la teoría de Bourdieu, la fundamentación (contrapuesta a las filosofías de la conciencia) que sostiene que el sujeto, incluido lo que parece tener de más íntimo, es social. Asimismo, Charlot señala una falencia: se trata de una teoría que da lugar al psiquismo en sus explicaciones, pero lo conceptualiza desde categorías sociológicas, desconociendo su naturaleza y especificidad.

Cuando el exterior deviene interior (en la medida en que tal distinción tenga un sentido) no solamente cambia de lugar, sino también de lógica” (Charlot, 2006, p. 59).

En este sentido, el acceso a la comprensión de los procesos involucrados en la iniciación en la profesión solo será posible en la medida en que se atienda a esa doble inscripción, a esa dialógica compleja.

Puede, entonces, afirmarse que la socialización profesional concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal. En esta etapa, pero no solo en ella, los sujetos protagonizan y se enfrentan con situaciones “definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo” (Ferry, 1987, p. 102).

De este modo, la inserción en el mundo laboral genera una dinámica interna, un movimiento, y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica y, al mismo tiempo, la práctica profesional es una movilización de su identidad (Beillerot, 1998b). La noción de *movilización* es referida aquí en el sentido que Charlot la conceptualiza, poniendo en primer plano la dinámica del movimiento: cuando un sujeto se moviliza, pone en circulación una energía, reúne sus fuerzas y hace uso de sí como recurso.

“La movilización es a la vez condición previa de la acción [...] y su primer momento [...] Pero movilizarse es también comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo. Nos interesamos, pues, en los móviles de la movilización, en lo que produce la puesta en movimiento, la puesta en actividad [...] El móvil, que ha de ser distinguido del fin, constituye el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad” (Charlot, 2006, p. 89-90).

Esta cuestión conllevará a la pregunta relativa a ¿qué moviliza al sujeto a ocupar la posición de enseñante?, “¿qué puede movilizarse en él de manera

que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione? [...] ¿Cuál va a ser el factor movilizador en el trabajo que está obligado, ya sea por vocación o por elección ocasional?” (Filloux, 2000, p. 34) ¿Cómo se conjugan sus deseos, temores, ambivalencias en el ejercicio de la tarea? ¹⁷

El contacto con el objeto real de trabajo: aportes de la psicodinámica del trabajo¹⁸

Para el abordaje de las cuestiones planteadas al cierre del apartado anterior, se propone, en lo que sigue, una revisión de los desarrollos teóricos de la psicodinámica del trabajo, que permita poner en foco al trabajo como “operador fundamental en la construcción misma del sujeto”, recuperando su potencial aporte a la comprensión de los rasgos constitutivos del proceso de ingreso al mundo profesional de la docencia (durante o una vez concluida la formación inicial).

Devenido de las investigaciones de la Psicopatología del trabajo, la psicodinámica¹⁹ del trabajo es

“en primer lugar, una disciplina clínica, que se funda en la descripción y el conocimiento de las relaciones entre trabajo y salud mental. Y en segundo lugar una disciplina teórica, que se esfuerza por inscribir los resultados de la investigación clínica de la relación con el trabajo en una teoría del sujeto que tome en cuenta a la vez al psicoanálisis y a la teoría social” (Dejours, 2013, p. 15).

¹⁷ Además de poner en el centro al sujeto docente como “el” instrumento de su propio trabajo, los aportes de Filloux subrayan otra característica central del trabajo docente, a saber: que su objeto de trabajo es otro sujeto. “Lo real material” en el trabajo sobre los otros tiene una “materialidad” específica: otra subjetividad.

¹⁸ Lo que sigue es una versión adaptada y sintética de los planteos teóricos desarrollados en el Capítulo III de la investigación “[...]” -Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba), dirigida por Eduardo Remedi y co-dirigida por Adela Coria- (Publicada en: Bedacarratx, 2020).

¹⁹ El análisis psicodinámico -término psicoanalítico- se ocupa del estudio de los aspectos psicoafectivos generados por conflictos inter e intrasubjetivos (Dejours *et al*, 1994).

Es fundamental explicitar que, desde esta perspectiva, se entiende que justamente “trabajar” es lo que en una situación laboral el sujeto realiza para abordar todo aquello que está fuera de la organización programada, prescrita, esperada, en pos de alcanzar, de manera eficiente, los resultados buscados. El trabajo es aquello que los trabajadores agregan a los procedimientos y a una organización prefijada para hacer frente a lo no previsto, a aquello que sería imposible lograr mediante la ejecución estricta de lo prescripto (Dejours *et al*, 1994; Dejours, 1998).

Como esta línea teórica lo ha venido demostrando, si el desarrollo de tareas utilitarias propias del trabajo en la industria —con objetos materiales— implica siempre la irreductibilidad del hacer a lo técnicamente prescripto y programado, puede entenderse que esta situación alcanza dimensiones aún mayores en el caso de prácticas profesionales centradas en el trabajo sobre otros (Dubet, 2002), que se despliegan en instituciones de existencia (Enriquez, 2002) y cuya lógica se aleja de una racionalidad instrumental que prediga y prescriba el hacer.

Al respecto, es importante mencionar una característica central de las profesiones que giran en torno a un trabajo sobre otros: no todo en ellas es regulable y se despliegan sobre un “fondo de imposible”, en tanto —como ya lo había señalado el padre del psicoanálisis— “siempre hay algo que se sustrae, que escapa, que es incontrolable, y que fracasa en el curar, el educar, el gobernar” (Zelmanovich, 2008, p. 5). De allí que resulta pertinente tomar en cuenta la perspectiva que estamos planteando en relación al sujeto en situación de trabajo y a la inteligencia que este despliega para hacer frente a aquello que se le escapa de control. Y, desde ese marco, entender que el “choque con la realidad” al que aluden quienes transitan sus primeros pasos por la docencia no es sino una forma específica de “resistencia de lo real” en el sentido que este término tiene en el contexto de la psicodinámica del trabajo, donde “lo real” alude a todo aquello que perturba las previsiones y

las predicciones, a la resistencia que el objeto y contexto de trabajo ofrece al saber hacer, a los procedimientos y prescripciones.

En palabras de Dejours, “lo real es a menudo una prueba inédita, inesperada, desconocida. Y trabajar implica, precisamente, la capacidad de hacer frente a lo real, hasta encontrar la solución que permitirá remontarlo” (Dejours, 2008, p. 5). Todo trabajo está irrumpido por la “resistencia de lo real” y esa resistencia hace que lo real sea referenciado como un fracaso. Se trata de una brecha, entre la tarea prescrita y la actividad desplegada por el sujeto, que puede constituirse en un “espacio de negociación” en el que el trabajador actúa buscando tanto mejorar la calidad de su trabajo como minimizar su carga.

Así, la inteligencia del trabajo consiste en la capacidad del trabajador de conocer lo real, de asumir la impotencia para, a continuación, hacer una prueba de resistencia (al error, a lo inmanejable), graficando esta situación del siguiente modo:

“no tengo éxito, pero no abandono. Insisto, persisto, me obstino, busco. Y tal vez esto dure varios días. Lo pienso fuera de mi trabajo. Lo pienso al anochecer. No me puedo dormir. Sufro insomnio a causa de mi trabajo. ¡Y lo sueño! La inteligencia en el trabajo es todo eso. Para inventar o encontrar la solución hay que comprometerse completamente, con toda nuestra persona, con toda nuestra subjetividad. Y por defecto de la resistencia frente al error terminaré por tener la intuición de la solución” (Dejours, 2008, p. 5).

De este modo, cuando el sujeto trabaja y produce, produce también un desplazamiento de sí mismo en la confrontación con lo real, de modo tal que el trabajo implica también una cierta transformación del sujeto que lo produce.

Entonces, si trabajar es, además de hacer algo, hacer algo consigo mismo, se infiere que trabajar es, también, *confrontarse* consigo mismo, en un sentido

análogo al que supone confrontar la resistencia del mundo (“exterior”) a nuestra voluntad. En este sentido, Dejours habla de una resistencia que viene de uno mismo, la resistencia del inconsciente, que suele darse a conocer al que trabaja a través de sus errores, actos fallidos y pérdidas de control:

si la prueba del trabajo es una magnífica ocasión de transformarse a sí mismo, también lo es de dar batalla contra la propia resistencia a transformarse y evolucionar. La subjetividad, quiérase o no, no es solo la experiencia del regocijo al sentirse evolucionar, a veces también es la incapacidad de operar sobre uno mismo. Experimentar lo real del inconsciente es descubrir que, a veces, el sujeto no es amo en su propia morada, así como no lo es en el mundo [...] Lo real del trabajo hace brotar, casi inevitablemente, en su estela, lo real inconsciente (Dejours, 2012, p. 2).

Practicantes y futuros docentes en la iniciación a la profesión²⁰

Las conceptualizaciones revisadas echan luz a la comprensión sobre la importante conmoción afectiva que implica para el sujeto la inserción al mundo de la profesión para la cual se ha formado, en tanto etapa de confrontación de experiencias y aprendizajes previos (que han tenido como estudiantes) con las situaciones reales de trabajo y de desajuste entre “lo esperado” y “lo encontrado en la realidad”. La bibliografía especializada da cuenta de que, pese a la relativa familiaridad con la cultura escolar (adquirida tras largos años de transitar la escuela como alumno), la experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro/profesor usualmente es registrada por los futuros o noveles docentes como instancia de “shock”, de “choque con la realidad” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve, 1995; Contreras Domingo, 1997).

La resistencia que opone el objeto de trabajo —que suele vivenciarse como fracaso del saber-hacer, de la teoría, de los procedimientos probados, de la

²⁰ Las líneas de análisis propuestas se sustentan en y retoman parte de los resultados de la investigación doctoral previamente citada (publicados en Bedacarratx, 2020).

prescripción didáctica— se convierte en fuente de un sufrimiento²¹, el cual, al tiempo que jaquea subjetivamente al nuevo/futuro docente (atravesado por la incertidumbre respecto a si tal resistencia deviene de su ineptitud o de factores externos que hacen a la “imposibilidad” de la tarea), lo moviliza, movilizándolo su actividad, en la búsqueda de soluciones que le permitan liberarse de tal sufrimiento.

En esa búsqueda, los futuros/nuevos docentes suelen moverse pendularmente entre: por un lado, el deseo de actuar conforme a sus propios principios y al “ideal” construido a lo largo de su formación (aún con toda la resistencia que la realidad ofrece); por otro, la necesidad de amoldarse a la vida institucional (a los modos de hacer instituidos), “sacrificando” los ideales y convicciones personales, pero respondiendo eficazmente a sus exigencias y logrando un efecto de pertenencia.

Ahora bien, la iniciación a la docencia puede implicar también un camino, tanto de aprendizaje “cuerpo a cuerpo” de los fracasos y los logros de cada nueva experiencia, como de reconocimiento de la implicación de la subjetividad toda en cada nuevo intento (exitoso o fallido) por alcanzar los objetivos y finalidades perseguidas en la actividad emprendida:

por la experiencia del trabajar, (el sujeto) aprende a conocer sus propios límites, sus torpezas, pero también amplía en él el repertorio de sus impresiones afectivas y descubre nuevos virtuosismos a los que termina por amar, como se ama a sí mismo (Dejours, 2012, p. 148).

²¹ Así, el sufrimiento es una parte constitutiva (no contingente) del trabajo y pone al sujeto que trabaja a buscar la solución que le permita emanciparse: convertido en el motor de la inteligencia, guía la intuición de la solución (Dejours, 2008). Al respecto, cabe mencionar que, en el campo de la Psicopatología del trabajo, la noción de sufrimiento designa “la vivencia particular resultante de una situación específica vinculada a la exigencia organizacional. El sufrimiento, en ese marco, no es ‘constitutivo’ de la persona. En Psicopatología del trabajo el sufrimiento está situado al lado de la infelicidad a la que se es sometido y es necesario distinguirlo de la angustia o del dolor tal como son considerados desde la economía psíquica, es decir, como intermediarios entre deseo y realidad” (Dejours, 1988: 4).

Transitar este camino de aprendizaje en/de la experiencia, solo es posible en compañía de otro(s), que ayude(n) a pensar y habilite(n) un “retorno sobre sí”. En esta perspectiva, la experiencia del trabajo supondrá, además de la búsqueda de soluciones, “la posibilidad de salir de ella más sensible que antes y de incrementar, por lo tanto, la capacidad propia de sentir placer” (Dejours, 2012, p. 149). Este camino es el que funge como motor de la inteligencia del trabajo y se erige como puente entre el sufrimiento y la satisfacción devenida de la construcción progresiva de las habilidades propias del oficio y de la experticia profesional.

Los trayectos de prácticas preprofesionales y programas de acompañamiento a docentes noveles pueden jugar un papel estratégico a este respecto, en tanto instancias para reconocer y ejercer el poder sobre los propios actos: a partir de un análisis sistemático de la propia práctica que eche luz respecto a los modos en que la conducta profesional puede funcionar, sea como mera respuesta adaptativa a los requerimientos y condiciones del contexto socio-institucional, sea como la fuente de interrogantes que estimulen su pensamiento crítico (Contreras Domingo, 1997) y su capacidad para intervenir pedagógicamente con decisiones razonadas y estratégicas.

Así, una orientación tal, en el marco de trayectos de formación en la práctica, tendría el potencial de simbolizar el “choque con la realidad”, de asumir que, como docentes, es imposible tener el control total de todos los aspectos de la propia práctica, al tiempo que advertir que las circunstancias no la determinan *per se* (Bedacarratx, 2012).

Reflexiones finales

A partir de reconocer la dialéctica entre las dimensiones social y subjetiva que intervienen en la configuración de la práctica docente, el recorrido conceptual propuesto en el desarrollo del presente trabajo, pretendió

aportar a la construcción de una mirada multirreferencial sobre la formación en la práctica docente, buscando distinguir aquellos niveles o dimensiones que la configuran y la definen como compleja.

La revisión de conceptualizaciones propuesta en la primera parte del artículo pretendió mostrar el modo en que las mismas contribuyeron a establecer las condiciones de posibilidad para el reconocimiento de aspectos antes negados y/o desconocidos de la práctica docente, a saber: que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas; que están atravesadas ideológicamente; que requieren opciones éticas; que tienen efectos políticos; que se montan sobre “otros saberes” (los que porta quien ejerce esas prácticas) además de los académicos; que su aprendizaje se apoya en la experiencia propia y transmitida; que requieren una constante adaptación a circunstancias singulares, así como importantes dosis de creatividad para el abordaje de los problemas (complejos, diversos, inciertos) y zonas de incertidumbre que las caracterizan; que están fuertemente impregnadas no solo por las condiciones contextuales, sino también por los valores, supuestos y creencias de quien las desarrolla: esto es, que está atravesada por la subjetividad, la capacidad, la biografía de quien la ejerce.

El entrecruzamiento de los rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad. Atendiendo a esta naturaleza de la práctica, diremos que uno de los aprendizajes centrales que tiene lugar en la iniciación a la docencia es el relativo a que el hacer profesional, signado por la inmediatez de los aconteceres áulico-institucionales, no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. La formación y la socialización profesional implicará, entonces, el aprendizaje de la complejidad de la práctica y de la

irreductibilidad del comportamiento docente a modelos racionales y preestablecidos.

Con los desarrollos teóricos presentados en la segunda parte del artículo, buscamos complementar los abordajes teóricos hasta allí expuestos con conceptualizaciones que suponen un posicionamiento teórico que se enmarca en enfoques psicosociales, apuntando a mostrar su potencial para pensar los fenómenos educativos en general y de iniciación a la profesión docente, en particular. A modo de síntesis, interesa señalar que la recuperación de estos enfoques, permiten:

- mirar la articulación de los deseos, de las pulsiones en juego en el campo pedagógico, para dar cuenta de lo que se juega en dicho campo;
- advertir situaciones que son producto de transferencias, proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones, que se dan en la relación entre los sujetos y en la relación con el saber;
- interrogar al campo pedagógico (en tanto espacio en que se juegan relaciones de grupo y en el campo de las instituciones) desde la significación inconsciente que tiene la escuela, sus rituales, sus defensas;
- ver en la relación docente-alumno que se muestra como un contrato de amor que sustituye a una relación básica de violencia (Filloux, 2000).

Con base en dicho recorrido, se puso en primer plano que la práctica docente tiene como protagonista a un sujeto (psíquico y social), con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer: el sujeto de la práctica (el docente en formación) es su “componente tecnológico” central, en tanto “su personalidad, sus emociones, su afectividad, forman parte del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo” (Tardif, 2004, p.105). Aspectos, estos, que entendemos, son de ineludible consideración en los procesos/trayectos de iniciación y formación en la práctica docente.

En relación a este punto, consideramos importante plantear la necesidad de poner en perspectiva de complementariedad las miradas y conceptualizaciones sobre los procesos subjetivos que constituyen y se despliegan en la práctica docente, de modo de evitar reduccionismos subjetivantes que terminen por recortar y simplificar la complejidad del objeto que nos ocupa. Se trata de un resguardo metodológico necesario que, negando la irreductibilidad de las prácticas a los sujetos que la protagonizan, permite reconocer la centralidad de la dimensión subjetiva, siempre inscrita socio-políticamente y atravesada por lógicas objetivas que también configuran el hacer docente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4 (23), 1-16.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. CEAL.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- 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*, 5 (9), 20-31.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y Trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto de declive institucional*. Teseo.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas.

- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Beillerot, J. (1998b). La relación con el saber. Una noción en formación. En Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Novedades Educativas.
- Bolivar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. En Revista Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, 2 (1), 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4948/3602>
- Bourdieu, P. (1989). Estructuras sociales y estructuras mentales. Prólogo a *La Noblesse d'Etat* [traducción de Emilio Tenti Fanfani], Mimeo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Para una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). "Personal practical knowledge at Bay Street School". In R. Halkes, and J. Olson (eds). *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Sweets and Zeitlinger.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós.
- Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 10, (21), 49-71.
- Dejours, C. (1998). *La banalización de la injusticia social*. Edit. Topía.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo (Tomo II). Trabajo y Emancipación*. Topía.
- Dejours, C. (1988). Nota de trabajo sobre la noción de sufrimiento [trad. María José Acevedo]. En *Plaisir et souffrance dans le travail*. Edit. de L'AOCIP.
- Dejours, C. (2008). Sufrimiento y Trabajo. ¿Cómo pensar la acción? Conferencia dictada en Edit. Topía. Mimeo.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo. Sexualidad y Trabajo* (vol 1). Topía.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo. Trabajo y Emancipación* (vol 2). Topía.
- Dejours, C. et al (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 45-65). Atlas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.

- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Enriquez, E. (2002). *La organización y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Esteve, J. M. et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Hainer, R. M. (1968). Rationalism, pragmatism and existentialism: Perceived but undiscovered multicultural problems. In E. Glat. & M. Shelly (1968), *The research society*. Gordom and Beach.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Montero, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, M. A. (1992). La función del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En M. A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Gras.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002). *Transformación de la formación docente: desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Espacio Editorial.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5, (2), 119-130.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la complejidad. En A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco, *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Paidós.

Souto, M. (2002). *Grupos y dispositivos de la formación*. Novedades Educativas.

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. *Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Edit. Consejo de Formación en Educación / Administración Nacional de la Educación Pública de Uruguay/ OEI.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220 (44-49).

Zelmanovich, P. (2008). "Dar lugar a la bienvenida". Clase virtual N° 1 correspondiente al *Curso de Posgrado Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales.