



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Mary Corales

Junio, 2020



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Mary Corales

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Dr. Fernando Pesce

Montevideo, 06 de Junio de 2020

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Ficha catalográfica

001

Formación del Profesorado de Historia

Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría de Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza Universitaria de la República. Generación 2016-2018

“Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo.”

Corales, Mary

Montevideo, Uruguay. Octubre 2019

Consta de 154 páginas.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Dedicatoria

La realización de esta investigación ha significado también una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza que desarrollo y es en ese sentido que mi deseo contribuya a mirarnos y abrir diálogos. Por tanto, lo dedico a mis colegas profesores de Didáctica y profesores Adscriptores y también a los estudiantes que le dan sentido a nuestra tarea.

Se lo dedico también a mi familia quienes renunciaron a tiempos compartidos para que fuera posible.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a los profesores Alba, Berta, Celia, Elvira y Delmi que con su colaboración generosa posibilitaron la realización de esta investigación. A quienes desde el Instituto de Profesores Artigas facilitaron el acceso a la información.

A María Teresa Sirvent y Elisa Lucarelli que habilitaron y guiaron el proyecto de tesis y proporcionaron un marco teórico donde cobrara sentido esta investigación del campo de lo didáctico. A la coordinación de la Comisión Sectorial de Enseñanza Universitaria de la República que lo hizo posible.

A mi Director Profesor Fernando Pesce Guarnaschelli quien me acompañó orientando y respetando mis búsquedas e intenciones.

A quienes desde el afecto y confianza me ayudaron a sostener este largo trayecto.

Resumen

Este trabajo de investigación pretende indagar sobre las concepciones que sostienen los profesores efectivos en los cursos de Didáctica Práctica Docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas, respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente. Se trabaja con los profesores efectivos que desempeñaron la función en los últimos cinco años. Se propone una investigación desde un paradigma hermenéutico utilizando el método de generación conceptual, a fin de conocer las concepciones de los profesores involucrados y generando la posibilidad de retroalimentación a lo largo del trayecto de investigación así como con sus resultados.

Se entiende que el desarrollo de la investigación, a través de las técnicas utilizadas, podría habilitar un espacio de intercambio y teorización que contribuya a la búsqueda de inteligibilidad por los docentes involucrados. Inteligibilidad que puede ser el puntapié inicial para comprender acciones al momento de identificar y acreditar las buenas prácticas de enseñanza de la Historia en los estudiantes de profesorado de esta especialidad en la institución involucrada.

En el resultado de la investigación, se presentan cuatro categorías de análisis de las concepciones que sustentan los profesores de Didáctica Práctica Docente II que fueron denominadas “La alegría de la autoría”, “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”, “Profesores de día y de noche” y “La bisagra en la formación profesional”. Las cuatro categorías reúnen los aspectos más relevantes que se constataron como componentes de las concepciones que guían los proyectos de enseñanza de estos docentes. No se trata de categorías excluyentes sino que el conjunto de ellas componen los requerimientos exigidos.

En las conclusiones se reafirma la construcción personal y profesional de las concepciones y su potencia en los proyectos de enseñanza así como la capacidad de transformación, permeable a los extensos y densos trayectos de estos docentes. Asimismo, se reconoce el particular lugar en la carrera que se le asigna a esta asignatura investigada y se cierra trabajando sobre tensiones y problemas que se visualizan a partir del análisis de los resultados.



Abstract

This research project seeks to explore the conceptions about the requirements necessary to achieve good teaching performance, held by long-term professors of the course "Didáctica Práctica Docente II", specialized in History, at the institute "Instituto de Profesores Artigas". For this investigation, the researcher will work with professors that taught this course over the last five years. The research will be carried using the hermeneutic paradigm through the method of concept generation, aiming to learn about the notions of the professors involved and to generate the possibility for a feedback loop throughout the investigation and once the results are presented.

This investigation and the techniques used could generate a space of sharing and theorization, which would contribute to the professors involved in their search for intelligibility. Having the students of this course be able to understand their teaching actions is considered the starting point for them to acquire good teaching practices.

There are four categories presented in the results of this research work regarding the analysis of the conceptions held by the professors of the "Didáctica Práctica Docente II" course. The categories are "The joy of authorship", "Coherence and maturity for teaching history", "Professors during day and night" and "The hinge on professional development.". The four categories group the most relevant aspects conceived as components of the conceptions that lead the teaching projects of these professors. These are not exclusive categories; the sum of them is what composes the needed requirements.

The results of this research project show how these conceptions are formed through personal and professional development, their power over teaching projects, and their potential for permeable transformation throughout the long and dense path of the professor's careers. Furthermore, the results show the particular role of this course, and the conclusions regard the issues and tension observed during the investigation.



Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Palabras claves

Didáctica de la historia. Concepciones docentes. Buen desempeño docente.

Trayectos de formación docente.

Didactics of history. Teaching conceptions. Good teaching performance. Teacher training courses

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Tabla de cuadros e ilustraciones

Número	Título	Página
1	Diagrama general de presentación de las diferentes dimensiones de la tesis.	42
2	Diagrama de aspectos metodológicos	46
3	Cuadro de resultados.	131

Tabla de contenido

Introducción	11
1. Dimensión epistemológica.....	13
1.a Contexto de descubrimiento	13
1.b Situación Problemática	18
1.c Focalización del objeto.....	23
1.d Problema de investigación	23
1.e Objetivos.....	23
1.f Antecedentes	24
1.g Encuadre o marco teórico.....	30
1.h Relevancia del tema	39
2. Dimensión de la estrategia general.....	40
2.a Tipo de estrategia general.....	40
2.b Universo y unidad de análisis	43
2.c Implicancia del investigador.....	45
3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica..	46
4. Resultados –	50
4.a La alegría de la autoría.....	54
4.b Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia.....	58
4.c Profesionalidad: compromiso día y noche	62
4.d La bisagra en la formación profesional	66
5. Discusión de resultados	71
5.a Respecto de la categoría denominada la alegría de la autoría	74
5.b Respecto de la categoría “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”	81
5.c Respecto de la categoría “Profesionalidad: compromiso día y noche”.....	91
5.d Respecto de la categoría “La bisagra en la formación profesional”	97
6. Conclusiones	101
7- Historia natural del proceso de investigación	132
Referencias bibliográficas.....	136
Anexos	143
Anexo A Gráficos	143
Anexo B Consentimiento de los docentes involucrados.....	149
Anexo C Guía de entrevista.....	150
Anexo D Organización y materiales de la entrevista grupal.....	152

Introducción

La presente tesis surge de una investigación realizada en el marco de la maestría en Enseñanza Universitaria y refiere a formación docente concretamente al profesorado de historia. Quien investiga es docente del Consejo de Formación en Educación en el Instituto de Profesores Artigas, y se propone trabajar sobre de las concepciones que sostienen los profesores de Didáctica Práctica Docente II respecto del buen desempeño de los estudiantes en este nivel de formación.

El interés de dicho tema se enmarca en la intención de generar conocimiento respecto de un área poco investigada y sin antecedentes directos de investigaciones realizadas desde los profesores de Didáctica de la Historia. Se opta por delimitar la temática al Instituto de Profesores Artigas y al curso de tercer año de la carrera de profesor de historia, concretamente a la asignatura Didáctica Práctica Docente II.

Ante un tiempo prolongado en que la formación docente vive un proceso de posibles cambios institucionales, curriculares y donde la formación de los profesores es cuestionada desde múltiples ámbitos, se entiende que la investigación sobre esta temática aporta conocimiento que puede ser un insumo pasible de ser considerado.

Esta investigación se ubica dentro del campo de la investigación sobre las prácticas de la enseñanza por tanto corresponde al campo de lo didáctico y no una investigación práctica de la enseñanza. En tal sentido quien investiga no lo hace respecto de sus acciones de enseñanza sino que trabaja con otros docentes colegas en la función. Esa cercanía al campo de investigación proporciona una mirada concedora de ciertos marcos teóricos compartidos así como de la asignatura específica seleccionada. Si bien la investigadora pertenece a la institución donde investiga su vínculo ha sido desde la docencia directa y esta es la primera vez que se posiciona desde la investigación en este lugar.

La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico y se opta por el método de generación conceptual y la estructura de la tesis reponde también a este planteo que fue trabajado en el taller de diseño de la tesis a cargo de María Teresa Sirvent y Elisa Lucarelli.



El texto se inicia con el desarrollo del contexto de descubrimiento donde se describe y analiza el escenario y las relaciones que sostienen la realidad que se pretende investigar. Desde allí, se hace en la situación problemática a fin de ir haciendo posible la identificación y definición del problema de investigación.

El problema se formula en torno a las siguientes preguntas ¿Cuáles son las concepciones que sustentan los docentes sobre el buen desempeño práctico de los estudiantes durante la trayectoria de formación profesional? ¿Qué es lo que los profesores de formación docente perciben cómo buen desempeño profesional al momento de acreditar el curso de didáctica práctica docente II y habilitarlos a un desempeño autónomo en el siguiente curso? Y desde allí se plantean los siguientes objetivos:

- Generación de conocimiento científico sobre las concepciones de los profesores de los cursos de Didáctica II de la especialidad de Historia en el IPA, respecto de lo que consideran buen desempeño de los estudiantes al momento de llevar adelante la práctica docente
- Para la acción - Proporcionar, a través del trabajo de investigación, espacios de participación e intercambios que habiliten a la reflexión sobre las prácticas por parte de los involucrados tendiente a generar aprendizajes y posibles transformaciones.

En función de la opción metodológica seleccionada y atendiendo a que su estructura responde también a la concepción implícita el texto se construye en torno a cuatro dimensiones: epistemológica, dimensión de la estrategia general, dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica, resultados, análisis de los resultados, conclusiones y finalmente la historia natural donde se trabaja en primera persona dando cuenta de los procesos y resoluciones de la investigadora a lo largo de la elaboración de la tesis.

1. Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica refiere a las condiciones generales de producción de conocimiento científico. Enuncia los supuestos básicos acerca de la naturaleza del objeto, de la producción de conocimiento científico sobre el objeto, así como a los propósitos y relación sujeto-objeto. (Elaborado en base a Rigal y Sirvent 2017)

1.a Contexto de descubrimiento

Actualmente se está viviendo un proceso de cambio en la formación docente en Uruguay que implicará transformaciones institucionales, curriculares y académicas. El proceso de transformación institucional se inicia, en algunos aspectos, a partir de lo dispuesto por la Ley N° 18.437 del año 2008. El artículo 79¹ establece la creación de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) y en ese sentido, se crean comisiones de trabajo integrando diferentes Instituciones Públicas.² La Comisión de Implantación del IUDE sesionó unos meses en los años 2009 y 2010, marcando la primera etapa del proceso de cambio. El informe final establece las líneas directrices institucionales, académicas y curriculares que podrían considerarse como un antecedente en el proceso de cambio.

De la lectura de las actas de trabajo se puede decir que la discusión encontró los principales problemas respecto de los campos de los saberes, así como en torno a la autonomía y cogobierno tantas veces proclamada como necesidad del grado universitario. Respecto del primer punto, la cuestión parece centrarse, en torno a si los Institutos de Formación Docente son lugares válidos desde dónde desarrollar formación e investigación respecto de las disciplinas que se enseñan o si por el

¹ Artículo 79 Ley de Educación 2008 (Ámbito).- La Educación Terciaria Pública se constituirá por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación, la Universidad Tecnológica (UTEC) y el CETP - Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

² Para ampliar información ver <http://anep.edu.uy/comision-de-implantacion-del-instituto-universitario-de-educacion/integracion/>

contrario, la especificidad debe centrarse en la formación e investigación sobre educación así también sobre si ambas temáticas investigativas deberían ser competencia de la nueva Institución.

Desde sus orígenes a mediados del siglo XX, la formación de los profesores para la enseñanza media se caracterizó por incluir la asignatura Didáctica- Práctica Docente, posibilitando que los estudiantes aprendan el conocimiento disciplinar a la vez que comienzan a desarrollar prácticas de enseñanza y de trabajo didáctico. Es esta una particularidad y una riqueza de la formación docente donde la reflexión sobre la enseñanza pueda darse en forma simultánea con la construcción del conocimiento disciplinar y a su vez, visualizar los problemas y caminos de la investigación. Esta riqueza se sostiene en la convicción de que la enseñanza está estrechamente vinculada a cómo se conciben esos contenidos disciplinares.

Con respecto al problema de la autonomía y el cogobierno de estos centros de enseñanza, su consideración está atravesada por razones históricas, políticas e ideológicas vinculadas a la función de las instituciones escolares y de la formación docente. Si bien la Universidad de la República tiene autonomía y cogobierno, no ha sido así en la formación de los profesores. Sobre este tema se expresan voces dando cuenta que con el nuevo instituto no se resolvía respecto de la autonomía, sino que “se extrapola un acuerdo alcanzado con determinado fin para otra realidad institucional.”³

Actualmente, los cambios en la institucionalidad parecieran estar enlentecidos en discusiones parlamentarias, y la acción reformadora de las autoridades de la Educación se potencia desde el cambio del plan de estudios, así como la construcción de la estructura académica docente y un nuevo estatuto funcional.⁴

Sin dudas que todo este largo y complejo proceso cargado de múltiples concepciones sobre la formación docente, con voces cercanas al ámbito educativo y con un coro polifónico que acompaña desde diversos ámbitos, es parte del contexto en que surge esta propuesta de investigación. Sobre estos aspectos se volverá a trabajar al momento de desarrollar la situación problemática, pero es preciso antes efectuar una descripción

³ En el Acta N° 8 – 2010 IUDE <http://snep.edu.uy/wp-content/uploads/2012/08/ACTA-N%C2%BA-08-IUDE-28.04.2010.pdf>

⁴ Se puede ampliar información en el sitio del CFE <http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/>

del contexto de emergencia de la situación problema y una aproximación al objeto, que enmarca la investigación. En tal sentido, se presentará el instituto de enseñanza, el plan vigente, la asignatura sobre la que se trabajará y el vínculo de quien investiga con la temática.

El Instituto de Profesores Artigas es el primer centro de formación de profesores para la enseñanza media que funciona en Uruguay desde el año 1951. Actualmente está inscripto institucionalmente en el Consejo de Formación en Educación (C.F.E.) de la Administración Nacional de la Educación Pública (A.N.E.P.) y ofrece formación de nivel terciario no universitario, para profesores en diecinueve especialidades. Expide el título de “Profesor de Enseñanza Media en la Especialidad de...” con una formación de grado de 4 años de acuerdo al plan vigente. Dentro del sistema público (CFE-ANEP), desde el año 1997, también se puede cursar la carrera de profesor en forma presencial en cinco Centros Regionales de Profesores en algunas especialidades, no en el mismo número que en el IPA y en otros institutos en modalidades semipresencial y semi libre.⁵

El Sistema Único Nacional de Formación Docente rige desde el año 2008⁶ en todos los institutos que tienen a su cargo las diferentes carreras de formación docente entre las que se encuentra la de profesorado, que es la que nos convoca en esta oportunidad. El diseño curricular previsto plantea un Núcleo de Formación Profesional Común

⁵ Los CERP surgieron como centros de formación de profesores para atender la demanda de docentes titulados en el interior del país y acorde al plan de estudios piloto para la enseñanza media implementado por el CODICEN. En su proceso fundacional la formación de profesores se estructuraba en torno a áreas del saber, perdiéndose la especificidad disciplinar, en isomorfismo con la forma de estructura curricular para la enseñanza media. Fueron incorporados en el año 2008 al SUNFD. La modalidad de formación semi libre existe desde el año 1976 en 22 Institutos de Formación Docente (I.F.D.). En estas localidades también se ofrece la carrera para algunas especialidades, en la modalidad semipresencial. En cuanto a la asignatura Didáctica Práctica docente, en la modalidad semi libre, la práctica es guiada por del director del I.F.D. perdiendo la especificidad del curso. Esta situación se ha intentado transformar asignando un profesor “itinerante” que desde el I.P.A. o desde los Centros Regionales de Profesores, quienes realizan el seguimiento de la práctica docente y participa de las instancias de evaluación. La modalidad semi presencial originalmente fue creada para aquellas localidades que no contaban con la posibilidad de cursar en forma presencial y para las especialidades con déficit de docentes. En este caso, Didáctica- Práctica docente tiene un profesor que desarrolla su curso en forma virtual y que visita a la práctica las instancias que el Plan 2008 establece. Desde el año 2007 en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica se cursa el Prof. de Informática en modalidad presencial y semi presencial sumándose a las carreras de Maestro Técnico ya existentes. En el año 2011 se integra al sistema de formación docente la carrera de Educador Social.

⁶ El SUNFD al que referimos como Plan 2008, es el resultado del trabajo de múltiples comisiones integradas por colectivos docentes, estudiantiles, cuerpo de directores y egresados de todo el país. Debatieron durante dos años junto a las autoridades de la D.F.P.D. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/376-plan-2008> (visita 30 mayo 2017)

(N.F.P.C) que se encuentra presente en todas las carreras de formación docente, un cuerpo de asignaturas específicas y talleres transversales. Es de destacar que el Plan mantiene una tradición que tiene que ver con la matriz institucional en cuanto sostiene tres componentes comunes a todas las carreras de formación docente: la formación pedagógica y profesional común, la formación disciplinaria y la didáctica-práctica docente.

Es respecto de la enseñanza de cada disciplina que refiere la asignatura Didáctica práctica docente por lo que se trata de una asignatura específica que tiene como objeto el acompañamiento en las trayectorias de formación. Se organiza en cuatro cursos anuales que se desarrollan en los cuatro años de la carrera debiéndose aprobar en forma correlativa.⁷

Una situación que se considera debe tenerse en cuenta al momento de valorar los desempeños de los estudiantes, es que se ha dejado en suspenso (2011) el sistema de previaturas por lo que pueden avanzar en los cursos de Didáctica sin contar con los cursos que originalmente se entendió debían tener aprobados.

Es relevante detenerme a explicar que además de tener a cargo este trabajo de investigación, soy docente efectiva en el instituto de referencia desde hace siete años en la asignatura Didáctica Práctica Docente de la Especialidad Historia. Este vínculo explica el interés en generar conocimiento sobre el tema y la intención de aprovechar esta instancia de formación académica para tomar la palabra, a través de la investigación, contribuyendo en la producción de conocimiento sobre el tema. Si bien mi mirada acompaña la construcción de este contexto, mis concepciones sobre el buen

⁷ El primer curso cuenta con dos horas semanales y no tiene práctica docente pudiéndose exonerar o aprobar en instancia de examen. Los cursos siguientes, Didáctica práctica docente I y II, tienen tres horas de clase semanales y práctica docente. Se trata por tanto de cursos teóricos prácticos que se desarrollan en el Instituto de Profesores Artigas con un docente de Didáctica como responsable pero que a su vez se desarrollan en los centros de Enseñanza Media a donde radica la práctica docente en el curso de un profesor adscriptor de la Especialidad y con sus orientaciones prácticas durante todo el año lectivo. Estos dos cursos se aprueban o se recursa, ya que no tienen instancia de examen. Para aprobar se debe cumplir con una serie de actividades previstas en las pautas de evaluación que implican actividades de evaluación orales y escritas y las visitas a la práctica que el docente realiza tres y cuatro veces respectivamente a lo largo del año. El curso de Didáctica práctica docente III cuenta con 4 horas de cursos e implica la práctica docente con grupo a cargo del estudiante quien se inserta en el sistema de Enseñanza Media desarrollando la función docente ahora solamente con el acompañamiento del Profesor de Didáctica.

desempeño práctico docente, así como mis acciones de enseñanza, no serán consideradas como objeto de investigación.

Estos cambios ocurridos y/o pretendidos en dimensiones institucionales, curriculares y académicas de la institución formadora de docentes para la enseñanza media, van acompañados por cambios en las concepciones sobre los saberes necesarios para la formación del profesor. Asimismo, el carácter normalizador de la formación docente apoyado en perspectivas tecnicistas, que coloca al docente como un ejecutor de técnicas que, bien aprendidas y desarrolladas, aseguran los aprendizajes, es interpelado por autores que proponen pensar las relaciones de enseñanza y de aprendizaje atravesadas por los sujetos implicados.

Las acciones entonces se reconocen singulares y complejas y los docentes como profesionales que pueden reflexionar e investigar sus prácticas de enseñanza analizando esa pluralidad de factores que componen su hacer. Pareciera imprescindible abandonar prácticas tradicionales de la institución normalizadora y profundizar la formación académica que habilite al docente reflexivo e investigador de los conocimientos disciplinares y de su enseñanza. Esta afirmación no se plantea desde la ingenuidad de creer que esto pueda cambiar, con su sola enunciación, la realidad académica e institucional, pero si visualizándolo como un lugar de posibilidades.⁸

⁸ Se hace imprescindible referir a Ana Zavala cuando afirma que no se ha construido la emancipación sino la subalternidad de los docentes (sin voz, violencia epistémica, otredad). (...) La idea de un gesto inacabado que enuncia el reconocimiento de los docentes como teóricos e investigadores pero que luego siente imperiosamente la necesidad de relativizar su propio alcance (...) [pudiéndose] considerar a esta biografía como un mecanismo de configuración de la dimensión subalterna de los docentes, sin ruptura visible con otras posturas respecto de lo que los docentes son, hacen o deberían hacer en sus clases (...) 2016:109-112

1.b Situación Problemática

Al desarrollar el contexto socio-histórico se dio cuenta de los procesos de transformación que afectan al profesorado, siendo un componente relevante a considerar en la situación problemática ya que podría entenderse, que tras tantos esfuerzos por cambiar, hay una fuerte creencia de un mal funcionamiento. Quizás desde acá surja una intención fuerte que moviliza para la concreción de esta investigación, en el sentido de generar conocimiento sobre acciones de enseñanza orientadas a desarrollar los requerimientos profesionales de los estudiantes para que alcancen un buen desempeño en las prácticas docentes que día a día se realizan, pero que no se investigan, no toman voz y parecieran estar ocultas, enmudecidas y de antemano descalificadas.

Es claro que el mandato legal en el tema de educación es lograr la universalización del acceso a la educación y el cumplimiento de todos los niveles de obligatoriedad previstos para todos sin ningún tipo de discriminación. La eliminación de la prueba de ingreso sobre desempeño en la escritura así como el máximo de edad para ingresar a las carreras de formación docente (Plan 2008) y la visualización de una oportunidad de inserción laboral en el ámbito del Estado, ha llevado a que la población estudiantil de formación docente haya cambiado en su perfil. A ello se suma la descalificación social de la profesión docente, los salarios y las condiciones de trabajo, que actúan desestimulando la preferencia por la carrera docente. Se constata una gran diversidad en su composición social, capital cultural y formas de relacionarse con el aprendizaje dentro de los estudiantes de profesorado.

El trayecto de formación de los estudiantes del IPA suele durar varios años más de lo que está proyectado en el Plan. Algunos estudiantes cursan las asignaturas de cada nivel en dos años, otros dejan de cursar y luego retoman, otros se insertan en la tarea docente y no continúan los estudios. Muchos estudiantes inician el profesorado luego de haber dejado de cursar en otra carrera universitaria, trabajan y /o tienen ya una familia constituida.⁹

⁹Durante los años 2014 y 2015 se realizó un censo de estudiantes de formación docente a fin de obtener un perfil descriptivo en las diferentes carreras del CFE.

En el informe Educación Inclusiva hoy en Uruguay (2008:4)¹⁰ se asevera que es preciso lograr un “encuentro de saberes que permitan hallar las lógicas que se esconden tras la rica multiplicidad de experiencias”, pero a su vez se denuncia que lo que impide el análisis crítico de las intervenciones es la ausencia de una política oficial de integración.

Esta ausencia lleva a que la integración se realice bajo circunstancia que puede llegar a obstaculizar los aprendizajes a la vez que las acciones de enseñanza recaen en el voluntarismo o especial interés de algunos docentes la mayoría de las veces sin formación específica. Se genera entonces una contradicción a nivel institucional entre la fuerza de lo ya instituido y el puje de las transformaciones que ocurren en cada situación particular de enseñanza. Los profesores acusan soledad en los procesos y se sienten sin herramientas para organizar su enseñanza frente a estudiantes que acceden al nivel terciario sin haber consolidado procesos de escolarización previa.

El otro aspecto a considerar en el planteo de la situación problemática, refiere a la elección de la asignatura Didáctica – Práctica docente. Esta opción se sostiene porque se observa como un espacio fundante en la formación profesional, ya que enfrenta al estudiante ante la disciplina que enseña, ante sus concepciones y especialmente frente a la práctica de enseñanza. También los coloca en interacción con los docentes adscriptores y sus proyectos didácticos, con las tradiciones disciplinares corporativas y también con los profesores de didáctica y sus concepciones sobre el buen profesor.

Al estudiante de formación docente cuando ingresa a los liceos para su formación en territorio se le denomina practicante. Esta entrada a lo que será su ámbito profesional y laboral es a su vez, la vuelta a una institución en la que ya ha transitado como estudiante y en algunas oportunidades, no hace tanto tiempo. Es allí donde el rol de profesor practicante se desarrollará confrontando los modelos de los profesores adscriptores, con otros que porta desde su biografía escolar. Se ponen en juego entonces, las creencias sobre qué es un buen profesor, cómo se concibe la enseñanza de la disciplina elegida, qué es enseñar y qué es aprender.

¹⁰ Pastorino, Carmen; Colombo, Susana y Chango Lydia (coordinadoras). Educación Inclusiva hoy en Uruguay. Informe del Grupo de Trabajo de CODICEN. Montevideo 2008

El profesor de didáctica del IPA es quien tiene a cargo el curso teórico práctico, quien desarrolla su proyecto de enseñanza a lo largo del año en clases presenciales y acompaña las actividades relativas a la práctica de los estudiantes en formación. Establece en su proyecto de curso, intenciones para la enseñanza, así como para la evaluación y es allí donde priman, más allá de lo que la normativa establece, sus concepciones respecto de un buen profesor.

Como ya se ha expresado, el profesor adscriptor es también un profesor de la especialidad que recibe en el aula de enseñanza media al practicante para que asista a lo largo del año dando la posibilidad de que el practicante observe, dialogue, analice y reflexione respecto de la enseñanza del profesor experiente. A su vez orienta, acompaña y observa al practicante cuando da sus clases. Es este trabajo sostenido, que enriquece la formación y que posibilita que los tres actores involucrados – practicante, profesor adscriptor y profesor de didáctica - profundicen sobre los conocimientos disciplinares y sobre sus modalidades de enseñanza en relación a una situación singular que constituye el grupo de estudiantes de enseñanza media.

En este sentido, la práctica desarrollada en los liceos y en escuelas técnicas, lleva a conjugar los saberes académicos que se ofrecen en el Instituto (los del N.F.P.C y los específicos de cada especialidad) con una situación de práctica docente permitiendo resignificarlos ante situaciones concretas de enseñanza. Didáctica Práctica docente se presenta así, como una asignatura que promueve el trabajo simultáneo sobre la construcción del conocimiento disciplinar a la vez que sobre su enseñanza.

Se propone acercar a los estudiantes a investigaciones sobre la disciplina objeto de enseñanza, sobre la reflexión didáctica de docentes de la especialidad y sobre temas de educación, ofreciendo así la posibilidad de apropiarse de herramientas conceptuales que ayuden a analizar y comprender sus acciones de enseñanza. El trabajo de búsqueda de inteligibilidad que cada sujeto realiza sobre sus prácticas es fundamental en el proceso de formación profesional. El incorporar herramientas formativas que permitan investigar las propias prácticas de la enseñanza resignificaría los propósitos de la formación docente con estatus universitario y redundaría en un cambio de perfil del buen desempeño práctico.

El trayecto de formación es un trayecto individual, pero a su vez como todo proceso de aprendizaje, se da en relación con los otros. Es un proceso que conmueve a los sujetos involucrados y pone en juego aspectos identitarios que influyen, transforman y conforman la identidad profesional. Didáctica se presenta entonces como un espacio de formación/acompañamiento a los estudiantes para que cada uno pueda desarrollar aquellas potencialidades que se consideran imprescindibles para asumir la tarea docente.

La opción por hacer foco en el curso de Didáctica II se sostiene en que puede ser un momento de inflexión en el trayecto ya que los estudiantes asumen un mayor número de clases en la práctica docente, incluyendo el trabajo con una unidad temática a cargo. Aprobar este curso significa una acreditación para cursar al año siguiente con grupo a cargo del practicante. La especialidad que se eligió para esta investigación es Historia y en el programa de Didáctica II se afirma como propósito del curso: “La construcción de la autonomía en la enseñanza de la Historia”.

La formación de los profesores es actualmente un tema de discusión desde diferentes lugares teóricos e impulsada por gran diversidad de actores. Sobre cómo deben formarse los profesores opinan actores del ámbito académico, político y en la sociedad en general. Hasta comunicadores de los medios critican la formación existente inclusive permitiéndose sugerir “innovaciones”. Nada se sabe con certeza, pero a partir de esos discursos pareciera que los estudiantes de profesorado no recorren los trayectos de formación adecuados e inician la carrera docente sin portar los requerimientos imprescindibles para ese nivel de estudios.

Frente a este panorama de opiniones y discusiones, desde este trabajo de investigación se pretende dar a conocer qué es lo que creen al respecto, algunos de los profesores directamente involucrados con esos procesos. Trabajar desde lo que conciben quienes están en el aula día a día brindará información relevante al momento de pensar la realidad actual y sus posibles cambios.

El problema a considerar, se vincula con la falta de conocimiento existente sobre las concepciones que orientan a los profesores de didáctica en el IPA para organizar su enseñanza, así como para evaluar el desempeño de los estudiantes al momento de desarrollar la práctica docente. Este trabajo de investigación permitirá dar luz a partir

de la evidencia empírica, algunos lugares comunes instalados en la formación docente nacional, que han sido corroborados en investigaciones foráneas pero no en Uruguay, tales como que la formación docente no responde a las necesidades del presente, que la enseñanza disciplinar no sería un saber relevante al momento de pensar en la enseñanza de los profesores, que las prácticas de enseñanza en formación docente no consideran los cambios en las formas de aprender de los jóvenes y que no se consideran aspectos vinculados a la enseñanza sino que se pretende enseñar desde un saber académico ajeno a las prácticas de los docentes en el aula de Enseñanza Media.



1.c Focalización del objeto

Las concepciones que sostienen los profesores efectivos de Didáctica-práctica docente II de Historia, sobre los requerimientos necesarios para el buen desempeño en la práctica docente de estudiantes en el Instituto de Profesores Artigas.

1.d Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones que sustentan los docentes sobre el buen desempeño práctico de los estudiantes durante la trayectoria de formación profesional? ¿Qué es lo que los profesores de formación docente perciben como buen desempeño profesional al momento de acreditar el curso de didáctica/práctica docente II y habilitarlos a un desempeño autónomo en el siguiente curso?

1.e Objetivos

- Generación de conocimiento científico sobre las concepciones de los profesores de los cursos de Didáctica II de la especialidad de Historia en el IPA, respecto de lo que consideran buen desempeño de los estudiantes al momento de llevar adelante la práctica docente.

-Para la acción - Proporcionar, a través del trabajo de investigación, espacios de participación e intercambios que habiliten a la reflexión sobre las prácticas por parte de los involucrados tendiente a generar aprendizajes y posibles transformaciones

1.f Antecedentes

El relevamiento de antecedentes se realizó considerando trabajos referidos al objeto, a la metodología y a la especificidad de la situación que se pretende investigar en esta oportunidad. Luego de realizado el relevamiento, se podría afirmar que no existen antecedentes específicos respecto del tema de esta investigación. Se han encontrado diferentes trabajos que buscan definir los requerimientos que debería cumplir un buen profesor o cuáles serían las condiciones para que la buena enseñanza se desarrolle. En ese sentido se presentan algunas investigaciones y publicaciones que pueden ser considerados como antecedentes a nivel del contexto problemático. Pero se insiste en que no se encontraron antecedentes directos sobre las concepciones de los profesores de didáctica en el profesorado de historia en el I.P.A.

Se presentarán en primer lugar aquellos que exploran el buen desempeño centrados en los atributos del docente y en aspectos de organización de la enseñanza del docente y de la institución.

En este sentido, trabajos de investigación refieren al éxito en los aprendizajes y sitúan a los profesores como agentes claves para ese éxito determinando que su competencia profesional, su rol docente y su actitud personal resultan determinantes para el éxito.” (Pàmies;Senent;Essomba.2016:3). Los autores, catedráticos de las universidades de Barcelona y Valencia, transcriben algunas de las respuestas sobre cómo perciben a un buen profesor los estudiantes donde con claridad encuentran esa definición en un profesional que asume la responsabilidad de la enseñanza, que explica bien, no es repetitivo, ofrece un trato de igual a igual, escucha, sabe juzgar, permite y reconoce la capacidad de mejora, es agradable y simpático, da confianza, se muestra estricto en las relaciones, es tolerante y fomenta el trabajo grupal”.(Pàmies;Senent;Essomba.2016:9)

La clave del éxito sería la implicación de los profesores en una institución donde exista un liderazgo pedagógico que actúe como el motor que habilita tanto a los profesores como a los estudiantes a desarrollar todas sus potencialidades. Refieren a Ofsted (2009) para afirmar que un buen profesor sería aquel que habilita a la interacción con el alumnado y también con los otros actores institucionales. De

acuerdo a este trabajo de investigación, un profesor eficaz es un facilitador en los procesos de aprendizaje, es estricto, organizado, acompaña y orienta a los estudiantes.

Por su parte, estudiando los requerimientos para la formación del profesorado universitario en la Comunidad Europea, Bozu, Zoia y Canto, Pedro (2009) realizan un recorrido respecto de las competencias requeridas para la tarea docente y del perfil profesional del profesor universitario. Los investigadores concluyen que considerando los nuevos requerimientos es necesario pensar en condiciones laborales que consideren más allá del tiempo de aula, tiempos para preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes. Estas transformaciones de la tarea docente refieren a que se debe dedicar más tiempo a la adopción de metodologías didácticas diversas y “Escuchar activamente a los estudiantes, identificar sus problemas y sus dificultades. Ofrecer la retroalimentación (2009:94 95)

A fin de desempeñarse desde esta concepción, Bozu y Canto trabajan sobre las que debería desarrollar el profesional docente y refiriendo a Valcárcel Cases (2003:55-56) destacan que un profesor debe ser competente en cuanto a diversos factores entre los que se encuentra “el control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente” (2009:93)

En Uruguay existen varios trabajos de investigación en esta línea, entre ellos es preciso recuperar los trabajos de Denis Vaillant y Esther Mancebo (1999, 2000,2001,2006 entre otros) respecto de la formación de los Centros Regionales de Profesores en el encuadre de la llamada Reforma Rama que caracterizan como innovadora y sistémica. Las autoras luego de haber realizado investigaciones básicamente desde el paradigma verificativo, plantean algunos puntos vinculados a los formadores de formadores y otros respecto de los estudiantes.

En el primer sentido, encuentran como aspectos favorables, la existencia de un cuerpo docente estable, bien remunerado y con tiempo para la investigación, así como para la formación en servicio. En cuanto a los estudiantes se valora la disponibilidad de becas económicas para los estudiantes que posibilite la dedicación total en el periodo de formación, la reducción de los años de formación de grado y la enseñanza por área de conocimiento. A su vez sugieren que es preciso fortalecer las bibliotecas de los centros

de estudio y revisar los programas a fin de profundizar en la adquisición de conocimientos académicos.

Un segundo grupo de antecedentes estaría conformado por autores que encuentran fundamental para que haya buenas prácticas de enseñanza, que los profesores analicen y reflexionen sobre cómo enseñan, que busquen comprender y encuentren el sentido que sostiene ese accionar. El análisis y la escritura de las prácticas se entiende entonces, como espacio para el pensar (Fernández,2011), como reconstrucción de sentido (Zavala, 2010), como una de las formas de dar inteligibilidad a la práctica (Cifali,2005), como posibilidad de formación (Clot,2000) y del logro de una mayor autonomía racional de los practicantes (Carr,1990; Liston y Zeichner,2003) desde el horizonte de una racionalidad emancipadora (Kemmis,1993;Rodríguez Rojo,1997). Un profesor que se reconozca autor y que propicie espacios de construcción de autoría en sus estudiantes.¹¹

En el mismo sentido de relacionar las buenas prácticas de enseñanza con la capacidad de reflexionar del docente, Susana Celman desde sus trabajos de investigación desde la Universidad de Entre Ríos, expresa cuáles serían los principios que deberían guiar la reflexión de un docente para que su enseñanza y su evaluación habilitaran a la construcción de conocimiento. Recorrer este camino implica autorizarse a decidir, a reflexionar, a ceder el poder y generar vínculos democráticos. Una buena enseñanza entonces sería aquella que sitúa al profesor y al estudiante ante prácticas escolares potentes para los aprendizajes de libertad y autonomía, democracia y autovalía (1998:62). Para que estas formas de enseñar sean posibles se necesitan como mínimo dos condiciones, la intencionalidad de los sujetos implicados y la posibilidad dentro del ámbito escolar.

Por su parte, Kenneth M. Zeichner, catedrático de la Universidad de Wisconsin-Estados Unidos, al trabajar sobre lo que se debería enseñar a un futuro maestro, encuentra en el concepto de profesional reflexivo una posible respuesta. La

¹¹ “Y quizás sea una de nuestras tareas ofrecer espacios donde trabaje la autoría de pensar para permitir que el flotar atencional se oriente hacia el pensar significativo a través de una atención fluctuante. (...) Si el maestro atiende su propia capacidad pensante, pone en juego sus saberes y desarrolla su capacidad atencional, potenciará a su vez esas oportunidades en sus alumnos, nutriendo así el espacio compartido en el que todos abrevan” (Fernández.2011:159,277)

potencialidad para el desarrollo profesional que el maestro podrá desplegar a lo largo de toda la carrera docente, se encuentra más allá de toda la formación en conocimientos específicos necesarios. Al momento de la formación inicial se debería jerarquizar la enseñanza tendiente a que interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Phillip Jackson desde la Universidad de Chicago, publicó entre los años 1986 y 1992 algunas de las conclusiones a partir de trabajos de investigación en un aula de primer grado y de múltiples trabajos de teorización respecto de sus observaciones y de su biografía escolar. El autor introdujo el concepto de docente memorable y plantea lo incierto de la enseñanza y lo difícil de determinar qué es lo que hace que un profesor sea recordado por sus estudiantes como alguien memorable.

Reafirma el carácter esperanzador de la acción educativa ya que se basa en la creencia de que es posible mejorar, que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse (Jackson.1992:125). Llevando estas afirmaciones hacia la mejora de las prácticas de un profesor, se detiene en la necesidad de que exista un tiempo de reconstrucción y reflexión sobre el pasado buscando encontrar el sentido de esas formas de hacer, en palabras del autor un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa (Jackson.1992:133).

En Uruguay, en múltiples textos sobre las acciones de enseñanza de la historia, la docente investigadora Ana Zavala 'propone girar la mirada (...) y considerar la enseñanza de la historia no como una rutina técnica, sino como una acción dotada de sentido por quien la lleva a cabo. (2012:13,14). La autora citada, coordina desde su función docente de grado y postgrado, múltiples trabajos donde los estudiantes en formación y los profesores de historia teorizan sobre sus desempeños en el aula de historia. (Zavala. 2002 a 2017) Desde esta perspectiva se vuelve necesario considerar al sujeto que enseña quien puede apropiarse de una serie de herramientas de análisis de sus prácticas a fin de analizar en búsqueda de inteligibilidad de sus acciones. La autora da cuenta de un nivel discursivo que no necesariamente modifica los modos de hacer, siempre singulares, privados, idiosincrásicos de los docentes (Zavala.2016:111).

En el marco de la Maestría en Psicología y Educación - UDELAR, Mariana Acosta con la tutoría de Ana Zavala investiga en el año 2015 sobre “El trayecto de formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del Profesor/a de historia.” Acosta se propone responder a la siguiente pregunta ¿Cómo se articulan para los docentes, las experiencias de formación en los años de la cursada en el IPA, con las experiencias en el resto de la vida profesional? Con una metodología cualitativa en base a seis entrevistas en profundidad, busca identificar esos trayectos singulares en relación a la formación de grado y a un segundo dispositivo que comprende el ejercicio profesional. Si bien se investiga desde la perspectiva del estudiante de formación docente y luego desde el profesional de enseñanza media, esta investigación constituye un antecedente muy relevante tanto por su temática como por el marco conceptual en que se apoya.

Pablo Camps en “Reflexión práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente: un estudio de casos de Profesores de Historia en Uruguay” (tesis de maestría ORT ,2016) se centra en los profesores de historia que han desarrollado prácticas de teorización, reflexión y escritura de sus acciones de enseñanza de la historia. Trabajó con entrevistas en profundidad y con los textos publicados por los entrevistados. Respecto de la dimensión formativa de estas prácticas, el autor concluye que pareciera que posibilitó la adquisición de herramientas y conceptos pertinentes para el desempeño de la práctica docente, que por los caminos tradicionales no se adquirieron o no se significaron con la relevancia que imprime el análisis de los problemas, los emergentes y las necesidades, que surgen desde la práctica. (Camps.2016:127)

Los antecedentes relevados tomaron como objeto aspectos que en esta investigación componen la situación problemática y fueron abordados de diferentes formas en distintos países. La preocupación en común podría ser la necesidad de conocer qué es lo que los profesores consideran como buenas prácticas de enseñanza y cómo se pueden transformar las acciones cotidianas buscando generar posibilidades de aprendizajes y transformaciones genuinas. El segundo grupo de antecedentes además, sostienen sus búsquedas desde marcos referenciales cercanos a este trabajo y en ese sentido permiten la profundización que aquí se plantea en un caso particular.

Ya sea desde los trabajos que exploran el buen desempeño centrados en los atributos del docente y en aspectos de organización de la enseñanza del docente y de la institución, como en aquellos que priorizan los trabajos de metacognición del profesor teorizante y/o investigador, estos antecedentes fueron seleccionados porque dan cuenta de la complejidad de la enseñanza y de la necesidad de múltiples miradas para su estudio. Esta investigación pretende contribuir a esa búsqueda, generando conocimiento a partir del trabajo directo con los profesores involucrados haciendo foco en sus concepciones y en esto radicaría la originalidad de esta tesis.

1.g Encuadre o marco teórico

Se parte de una selección de conceptos que encuadrarán el trabajo no sin dejar de desconocer que quien investiga porta los saberes construidos desde múltiples textos, desde donde se ha ido nutriendo y construyendo su perspectiva de análisis. Estos conceptos serán puestos en relación con lo que vaya surgiendo del trabajo a lo largo de la investigación. Un punto de referencia para plantear el diálogo imprescindible con la empiria a los efectos de ir construyendo conocimiento sobre el objeto.

De los aportes del pedagogo francés Gilles Ferry se toma la noción de trayectos de formación profesional y de las transformaciones que este trayecto provoca en el sujeto. De la lectura del especialista en educación y psicología de la Universidad de Chicago, Phillip Jackson se tomará el planteo respecto de los requerimientos para la enseñanza y el sentido escolar; de la Psicopedagoga argentina Alicia Fernández, se traerá el concepto de autoría de pensamiento y la enseñanza como espacio de construcción de autoría; por último desde múltiples lecturas se abordará las concepciones que están presente en las acciones de enseñanza de cada sujeto y herramientas para la inteligibilidad.

La enseñanza es una práctica situada, compleja e incierta y para ser un buen profesor es preciso atender a múltiples dimensiones que se conjugan en esa complejidad espacial y temporal. Se puede hablar de la enseñanza como una cuestión de relaciones interpersonales, a su vez esas relaciones se constituyen situadas en instituciones, en momentos y espacios concretos que las vuelven singulares.

- Trayectos de formación profesional y transformación de si mismo

Es relevante el planteo de Ferry respecto de los trayectos de formación docente, reafirmando la idea de que no es el sistema por sí sólo, a través de sus planes y programas, quien formará a los docentes, sino que son los estudiantes, portadores de sus biografías, saberes, e intereses quienes construirán sus trayectos de formación profesional. Esos trayectos no se construyen en soledad, sino que se necesita de mediadores en relación con diferentes dispositivos que se ofrecen.

Ferry profundiza su análisis haciendo énfasis en que los trayectos de formación profesional no solamente producirán transformaciones en el conocimiento de las disciplinas a enseñar, en las formas de enseñar, sino que también ese recorrido transformará al sujeto. De allí la importancia de habilitar procesos de reflexión sobre las prácticas y de la presencia y acompañamientos de los profesores que habiliten y contengan también afectivamente al estudiante de formación docente.

Se toma este autor porque permitirá atender a las concepciones de los profesores que están implícitas en la enseñanza que ofrecen como dispositivos para los trayectos de formación.

- Requerimientos para la enseñanza

En el primer capítulo de su libro *Prácticas de la enseñanza*, “Acerca el Saber Enseñar”, Phillip Jackson formula trece preguntas que parten de la interrogante sobre qué deben saber los docentes sobre la enseñanza. Con un planteo un tanto provocativo, (en cuanto provoca el pensar) nos enfrenta a consideraciones respecto del buen profesor, poniendo en tela de juicio la necesidad de la formación docente.

Partiendo de los requerimientos epistémicos de la enseñanza llega a la consideración de los requerimientos ocupacionales, o sea los relativos a los que los conocimientos que los docentes deberían poseer. Vale la pena recuperar su relato ya que justamente en esta investigación nos ocupa el reconocimiento de los requerimientos ocupacionales para la tarea docente.

Varias veces se pregunta y nos hace preguntarnos, cómo se componen los conocimientos del docente y cuáles son los que lo llevan a permanecer en el recuerdo de sus estudiantes como profesores memorables.¹² Asimismo, alerta acerca del falso dilema que muchas discusiones plantean respecto de falsa oposición entre conocimientos disciplinares y pericias metodológicas. En ese sentido, se aclara que los conocimientos disciplinares son esenciales y no es respecto de ellos que se está pensando los requerimientos ocupacionales sino respecto de cómo enseñar ese material- “el

¹² Esta misma noción la trabaja potentemente en otras obras como por ejemplo *Enseñanzas Implícitas* (1992)

conocimiento de cómo organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo” (Jackson.2002:39)

Las respuestas se formulan entonces a partir del reconocimiento de la necesidad de que existan ciertos supuestos para que la enseñanza sea posible y cuando esos supuestos no están, la formación docente se vuelve imprescindible ante la inexistencia supuesto de herencia cultural compartida. Esos supuestos se pueden sintetizar en la presunción de existencia de un público, la presunción de ignorancia y la presunción de identidad compartida.

La enseñanza siempre se piensa, se organiza y se desarrolla para otro, parte de la noción que alguien tiene algo que otros no y se dispone a enseñarlo y se desarrollaría, o la mayoría de los docentes creen que así será, con estudiantes que comparten una herencia cultural común¹³ que los predispone para la enseñanza y para el aprendizaje.

Esa identidad compartida situaría a estudiantes y profesores con aspectos culturales, psicológicos y fisiológicos comunes que facilitarían el encuentro. Pero cuando eso no ocurre por ejemplo en la educación inicial, los docentes tienen que desplegar toda su pericia para enseñar y necesitan fuertemente de formación. Los procesos de fragmentación socio-económicos que generan desigualdad extrema pueden llegar a debilitar ese supuesto de identidad compartida.

Tomaremos entonces el concepto de requerimientos ocupacionales para trabajar en el ir y venir con la empiria intentando generar conocimiento sobre el profesorado de historia.

- Espacios que habiliten la construcción de autoría

Fortalecer la capacidad de relacionamiento en los estudiantes de profesorado es ineludible ya que la tarea docente no existe sin múltiples otros. Es una tarea que

¹³ La herencia cultural común “es algo difícil de determinar con precisión, pero algunos de sus contenidos son bastante claros. Entre ellos se cuentan una lengua común y una gran parte del tipo de conocimiento de sentido común del que ya hemos hablado. Además, un conocimiento de héroes, culturales, los gustos populares y las costumbres y convenciones cotidianas, todo lo cual posibilita que las personas se sientan cómodas y se comporten de manera comprensible dentro de un contexto cultural específico.” (Jackson 2002:43)

implica relaciones interpersonales e interinstitucionales. El estudiante de formación docente tendrá que reconocerse como sujeto autor y actor de su enseñanza.

Concebir a la enseñanza como una relación entre sujetos lleva a reconocer la importancia de los espacios de relación que se generan entre el enseñar y el aprender. El aprendizaje ocurre siempre en relación con los otros y los profesores tienen que reconocerse como sujetos activos en esa relación y permitir el reconocimiento de los otros, particularmente de los estudiantes habilitando el surgimiento del deseo de aprender y la capacidad creadora.

Los trayectos de formación docente exigen de un estudiante la capacidad de reconocimiento de su autoría, a la vez que la capacidad de escucha atenta y receptiva tanto en el intercambio con sus docentes, con sus pares y con sus estudiantes. Tanto para pensar el trabajo con los estudiantes de formación docente como para considerar la tarea en el aula de estos practicantes y futuros profesores, el concepto de construcción identitaria que pone en juego el trabajo de autorías lleva a que el estudiante asuma la necesidad de conocimiento sobre sí mismo. Esto requiere también, de la mirada de los otros. Lo que devuelven respecto de lo que hacemos es necesario porque “la autoría nace y se desarrolla en espacios intersubjetivos” Fernández (2015)

El trabajo de construcción de autorías de pensamiento se vuelve esencial dado que centra la mirada en el “proceso de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como gestor o partícipe de tal producción.”(Fernández.2015:23) será desde allí que el profesional podrá asumir el ejercicio de la profesionalidad autónoma. Para esta tarea, el acompañamiento de los profesores de didáctica puede constituirse en una tarea relevante en la medida que se promueva¹⁴ la búsqueda, la comprensión y teorización sobre las acciones de cada sujeto. El profesor ofrecerá un espacio de atención que habilitará a los estudiantes al encuentro con sus intereses, al reconocimiento de las dificultades y especialmente al inicio de las transformaciones que el practicante puede realizar sobre la tarea docente y también sobre sí mismo.

¹⁴ Un maestro que enseña de modo creativo ayudará a movilizar posibles modalidades de aprendizaje congeladas en sus alumnos. (Fernandez.2015 Módulo 1:11)

- Concepciones de los sujetos que enseñan.

Desde múltiples trabajos se refiere a la importancia de las concepciones de los profesores al momento de analizar lo que enseñan, cómo y para qué lo hacen. Son varios los autores que citan, entre otros, a Maureen Poppe y Eileen Scott (1983), José Gimeno (1988), Carlos Furió (1992,2008) y Javier Marrero (2010) quienes, centrando el enfoque de análisis desde esta perspectiva, indagan en las concepciones epistemológicas de los profesores como una vía que contribuya a facilitar aprendizajes¹⁵. A modo de ejemplo se encuentran los trabajos de Rafael Pórlan, Emilio Solís, Ana Rivero y Rosa Martín del Pozo (1994,1997,1998, 2000,2012), desde universidades españolas o desde México Concepción Barrón (2015) en un intento revisionista de las racionalidades que permean muchas investigaciones. No es fácil encontrar referencias concretas que definan las concepciones, sino que trabajan sobre “concepciones de” la enseñanza, del aprendizaje, de las ciencias, etc. Este punto será desarrollado a lo largo del trabajo de investigación y justamente desde la metodología de construcción conceptual, podrá ser redefinido.

Por esta proximidad es que se opta por vincular en este marco teórico, las concepciones de los sujetos que enseñan con la reflexión didáctica como herramienta de análisis que permitan conocer respecto de esas concepciones complejas, intertextuales y con múltiples entrelazamientos. Desde un abordaje hermenéutico, la teoría y la investigación en la enseñanza abordan al conocimiento y a la acción dentro del círculo hermenéutico (McEwan, Egan. 1998:253) desde donde pierde sentido el dualismo entre teoría y práctica. La enseñanza como una práctica, posiciona al docente como el sujeto que puede dar cuenta de los sentidos implícitos de las acciones. La construcción de sentido se realiza en relación, “los sentidos implícitos en las acciones de los individuos forman parte del reservorio común de sentidos del grupo. (Mc Ewan, Egan.1998:253).”

¹⁵ Gimeno (1988) afirma: Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno. La calidad de la experiencia cultural que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura. Perspectivas que pondrá en acción cuando él tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan (p. 218). En Pórlan, Rafael; Rivero, Ana y Martín del Pozo, Rosa. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II. Estudios empíricos y conclusiones. En Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas

Es desde la reflexión didáctica que los docentes pueden analizar sus prácticas (Rodríguez Rojo,1997; Barbier,2001) e iniciar procesos de comprensión y transformación de la misma¹⁶. A fin de realizar ese proceso de teorización sobre la práctica, son necesarias herramientas de análisis que permitan comprenderlas, “Comprender para afirmarse en lo que uno hace, comprender para darse la oportunidad de cambiar con fundamento.” (Zavala.2012:94)

La enseñanza es “una acción dotada de sentido por quien la lleva a cabo” (Zavala.2012:14) y esta afirmación nos lleva a posicionar el análisis de la práctica de enseñanza desde el lugar de los sujetos que realizan esa práctica. Para realizar esa tarea de análisis de las prácticas de enseñanza de la historia, la reflexión didáctica toma elementos de diversas áreas de conocimiento construyendo herramientas que ayuden a la comprensión de las diversas dimensiones que el sujeto pone en juego al momento de enseñar.

Los profesores construirán sus herramientas de análisis apoyándose en conceptos y estrategias provenientes de la filosofía, la lingüística, de la psicología y especialmente las teorías de la historia¹⁷a fin de entender, de encontrar el sentido en que se sostiene su práctica. El sujeto con su biografía, su vínculo con la historia, sus creencias, el peso corporativo y las tradiciones de enseñanza, sus valores y concepciones están presentes al momento de enseñar.

Pero como la práctica de enseñanza implica la relación con los otros, la reflexión didáctica también deberá contemplar ese ámbito de relación con otros sujetos – los de la Historia, los historiadores, los estudiantes - y todos los que hacen al contexto en donde se desarrolla ese encuentro. Herramientas de análisis atravesadas por la

¹⁶ “(...) en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.” (McEwan, Egan.1998:256).

¹⁷ “La cuestión de producir, transmitir y comprender/aprender – en la forma que sea- saberes es extraordinariamente compleja, sobre todo porque de por sí demanda una apertura interdisciplinaria que obliga a estar atentos a conceptualizaciones provenientes de campos disciplinares que algunas veces parecen no tener nada que ver entre sí, como la epistemología y la filosofía de la historia, las distintas psicologías (no solo la cognitiva, el psicoanálisis también), además de la hermenéutica, la semiótica y las distintas teorías del texto y de la lectura. Es justo en medio de este cruce interdisciplinar que encontramos y podemos potenciar la importancia de la noción de abordaje de un conocimiento, en el contexto amplio de un acto de enseñanza.”(Zavala.2012:77)

escritura, como son el proyecto de enseñanza, la narración de experiencias de aula, el análisis de los abordajes de enseñanza de la historia, posibilitarán deconstruir y resignificar la complejidad del discurso del profesor en el aula de historia (Zavala.2008; 2012).

La clase es un hacer, pero también es un decir y ese discurso está atravesado por diferentes protagonistas, tiempos y espacios que nos llevan a reconocer en su complejidad y espesor discursivo, la presencia de múltiples textos (escritos, leídos y dichos) que se interrelacionan y producen sentido a la práctica”¹⁸ No se trata de ver a la clase del profesor como una construcción monolítica y homogénea sino que se trata de reconocer a fin de comprender, los “múltiples textos que se entrecruzan en una clase de historia y empezar a verlos como esencial y dinámicamente entrelazados.” (Zavala.2012:23)

El profesor podrá comenzar a preguntarse ¿Qué se enseña? ¿Cómo enseña? ¿Con qué se enseña? cómo cree que logra cumplir sus propósitos? Es así que la Didáctica Específica generaría un espacio desde donde reconocer desde qué lugar ¹⁹se trabaja, cuáles son los límites y cómo se construye la mirada del otro tanto en la práctica de la escritura del relato disciplinar como en práctica de enseñanza.

En el trabajo de análisis el profesor se pregunta sobre qué enseñanza disciplinar se está proponiendo, cuál es la concepción epistemológica del conocimiento enseñado y de la práctica de enseñanza inseparables como dos caras de una misma moneda (Maestro,1993; Zavala y Scotti,2004; Topolski,2004; Zavala,2006), reconocer los niveles de abordaje de los textos y de sus propuestas de enseñanza (Zavala; Scotti,2004,Zavala. 2012), y los diferentes paradigmas que están presentes (Maestro,2001; Zavala y Scotti,2004) así como las concepciones implícitas y las representaciones que acompañan la práctica (Barbier,2000; Zavala,2010).

¹⁸ “La clase acontecida en cierta forma no hace más que reproducir el texto del proyecto al llevarlo a una práctica que es esencialmente discursiva y consiste en hablar de la historia, de la historiografía y de los documentos. Si pensamos que además, el texto de la clase tiene algo que ver (aunque no necesariamente o al menos no en forma evidente) con un texto ‘madre’ como podría ser el del programa oficial, la cuestión se vuelve todavía un poco más polifónica.” (Zavala.2011:5)

¹⁹ Se utilizan estos términos a partir lo que plantea Michel de Certeau (1993) sobre el trabajo historiográfico. respecto del lugar de producción, de los límites en el trabajo del historiador y del otro práctica de escritura de la historia

En este proceso estará presente el docente como sujeto clave en la enseñanza, portador de imágenes identitarias (Barbier y Galatanau,1998; Zavala, 2010;) sus concepciones sobre la disciplina, sobre su enseñanza y sobre los estudiantes que nos hablan de su implicación²⁰. Es preciso retomar la idea de otredad en especial en relación a los alumnos y poner la mirada en la construcción discursiva del otro. Pero sin olvidar que “la construcción de un otro es la contracara de una construcción identitaria” (Zavala: 2012:14). La otredad puede volverse también subalternidad tanto en la escritura disciplinar como en diversos aspectos de la práctica de enseñanza²¹. Así los subalternos podrán ser diversos protagonistas del pasado, los docentes o los estudiantes, todos ellos podrán ser silenciados o podrán tomar su voz dependiendo de la relación de poder establecida.

Este marco conceptual es un referente que al momento de la elaboración del diseño, se visualizó como potente para el abordaje del problema planteado y para el encuentro con la empiria. Dada la opción metodológica, se realiza un trabajo de ida y vuelta, donde el marco conceptual proporciona herramientas para el análisis, y para la construcción del objeto científico.

Como no se llega a la investigación “con la cabeza vacía”, se pretende dar cuenta de los supuestos de anticipación de sentido a fin de evitar que condicionen y/u obstruyan el análisis. En ese sentido, al trabajar con las concepciones de los profesores respecto a lo que consideran que debe saber hacer un buen profesor se cree que esas

²⁰ “Junto con otros autores, como Michel de Certeau, Cornelius Castoriadis o Francis Imbert, pienso que nuestros oficios pertenecen a una praxis: es decir a un arte de hacer que depende de un actor; allí no hay interacción (un acto con los otros), se trata de algo singular, lo que sucede allí es único. Por su complejidad humana, en la cual un actor realiza un acto con uno o varios receptores que lo reciben y lo transforman, un tal oficio exige una teorización apropiada. Me parece que hoy en día es necesario de inscribirlo en una tarea clínica o aún en una clínica, es decir un ‘lugar’ de teorización en el cual los conocimientos se construyen aun viviéndolo en la implicación. Mi planteo sobre la escritura está ligado a ello y se resume de esta manera: “¿Cómo se escribe la práctica cotidiana?” “¿Por qué los saber-hacer, las prácticas, los oficios no tienen una escritura propia y se hacen ‘colonizar’ por los teóricos venidos de fuera que acaban por escribir en su lugar?” (Cifali,2005)

²¹ “La otredad y subalternidad de los profesores está ligada no solo al juego de las dinámicas identitarias, sino además al del poder y la sumisión (política, intelectual, material y simbólica) que deviene del la hegemonía –discursivamente construida- de los sujetos productores de ciencia y teoría respecto de la enseñanza y su práctica. “(...)el doble juego de la representación del otro, tanto como puesta en palabras y como hecho de hablar en su nombre, es el que acaba sancionando la condición subalterna de los que no pueden usar su voz, o si la usan no pueden se comprendida o valorada” (...) Somos subalternos de otros, pero también tenemos el poder suficiente como para crear nuestros propios subalternos, es decir nuestros alumnos.” (Zavala.2012:20)

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

concepciones estarían presente en la enseñanza que desarrollan y por tanto, conocerlas contribuye a la comprensión. Desde ese vínculo con la tarea, se podrían visualizar tres dimensiones vinculadas a los desempeños: - el conocimiento disciplinar; - con lo interpersonal; - con lo metodológico respecto de la enseñanza. Este punteo no busca más que dar cuenta de los supuestos que se identifican y se exteriorizan con anticipación.



1.h Relevancia del tema

Se entiende que esta investigación es relevante desde el momento que permitirá conocer lo que los profesores de didáctica consideran como buenas prácticas de enseñanza de la historia. No existen trabajos de investigación específicos sobre el tema pero si puede constatarse preocupación sobre la formación docente y la relación con la enseñanza que desarrollan los profesores. El conocimiento y el proceso de investigación en si mismo, puede ser una oportunidad para que los docentes intenten comprender acciones y puedan ser actores-autores de transformaciones.

Es relevante que se investigue y se obtenga evidencia empírica que pueda ponerse en diálogo con supuestos instalados en discurso generalizado sobre formación docente pero sobre los que no se ha construido conocimiento. Los supuestos que se suelen encontrar en múltiples discursos podrían identificarse como: a) La relevancia que tiene la didáctica en la formación práctica y como articuladora de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos. Referir a que este tema es un lugar común en la institución, pues se profesa pero no hay investigaciones que lo sostengan. b) Las configuraciones didácticas de los profesores de la materia que tienen varios componentes: auto biográfico, el personal, el corporativo, el institucional de manera simbiótica, tema este al que hace referencia la bibliografía pero que en Uruguay no ha sido indagado con evidencia empírica. c) La relación teoría/práctica profesada teóricamente desde la didáctica pero en el actor docente de didáctica no ha sido investigada en su propia práctica (lo que piensa, lo que profesa y lo que hace).

2. Dimensión de la estrategia general

2.a Tipo de estrategia general

¿Cuáles son las concepciones que sustentan los docentes de didáctica/práctica docente II de la especialidad Historia del IPA sobre el buen desempeño práctico de los estudiantes durante la trayectoria de formación profesional? ¿Qué es lo que los profesores de formación docente perciben cómo buen desempeño profesional?

Con la pretensión de mantener la coherencia con lo expresado en la dimensión epistemológica, se opta por una metodología de generación conceptual. De este modo se podrá trabajar poniendo en diálogo el marco referencial construido con la empiria a fin de ir encontrando conceptos que generen conocimiento.

Los conceptos de partida forman parte del encuadre de formación profesional de quien desarrolla esta investigación y por tanto estarán presentes como punto de partida no para condicionar la mirada sino dando herramientas conceptuales para intentar comprender lo que se encuentra.

Son punto de partida pero no son, y en eso se prestará especial atención, obturadores del reconocimiento de una realidad que si bien no es ajena, si lo es desde la investigación científica. Este diálogo entre la teoría académica y la empiria cargada de teorías construidas por los sujetos en relación a sus acciones, será fundamental y deberán instrumentarse múltiples instancias de ida y vuelta entre las herramientas conceptuales seleccionadas y lo que la investigación nos ofrece. Un diálogo que en ciertas oportunidades incluirá también a los docentes involucrados a fin de poder ir ofreciendo esos espacios de participación que posibiliten la comprensión.

Esta opción en cuanto al modo de hacer ciencia de lo social desde la generación conceptual, posibilita un trabajo en que la construcción del contexto de descubrimiento

se torna procedimiento metodológico de la misma forma que la problematización del contexto que llevó a reconocer la situación problemática y la focalización.

El trayecto necesariamente exigió una actitud problematizadora que posibilita visualizar un doble diálogo entre la teoría y la empiria así como el sujeto con el objeto. Justamente al definir estas relaciones entre esa dupla es que se define por la opción de la generación conceptual. De acuerdo al planteo de los autores Sirvent y Rigall ya citados, esta actitud problematizadora ya es parte del amasado del proceso de construcción del objeto científico. Se trata de intervenir sobre el objeto real a través del amasado metodológico de forma de desnaturalizar lo real y posicionarse interrogando desde el lugar de investigador.

El conocimiento que se genere será relevante pero no generalizable. La relevancia hace al conocimiento de este objeto y al objetivo para la acción que se propone. Se realizará un trabajo de tipo inductivo de abstracción creciente que permita construir categorías conceptuales a medida que se va desarrollando la investigación. Se irá trabajando con los dos niveles de teorías – construcciones conceptuales del mundo académico y concepciones que portan los sujetos involucrados. Es un trabajo complejo que exige un permanente anclaje en el encuadre teórico y una actitud de apertura que permita la sorpresa y la creatividad en el trayecto.

La entrada a terreno se inició durante la elaboración del diseño lo que significó un posicionamiento diferente ante la institución donde se realizaron los trámites para la habilitación de la investigación. Se buscaron datos sobre las especialidades que en principio se pensaba trabajar (Historia, Geografía y Sociología) como el número de docentes, número de estudiantes que cursan y de resultados de la asignatura didáctica en todos los niveles. Con estos datos, referidos a los distintos niveles de la carrera, se reafirmó la opción de trabajar con Didáctica II en el profesorado de historia. (Anexo A). Se estableció un primer contacto con los profesores involucrados consultándolos sobre la disponibilidad y conformidad que diera lugar a la investigación. (Anexo B)

Se continua el trabajo en terreno a través del encuentro con los docentes que forman parte de la investigación. Se realizan encuentros con todo el grupo a fin de presentar la investigación y durante el proceso como forma de ir enriqueciendo el trabajo y

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

profundizando el abordaje. Se realizarán también encuentros individuales donde se plantearán entrevistas y se trabajará con documentación de los docentes.



2.b Universo y unidad de análisis

De las diecinueve especialidades que se desarrollan en el IPA, se eligió investigar el profesorado de Historia. Se opta por los profesores efectivos que se desempeñen en los cursos de Didáctica-Práctica Docente II de Historia del IPA desde el año 2011 al año 2017. Ya se fundamentó sobre la relevancia de esta asignatura en la formación de profesorado especialmente porque se trata de un curso teórico-práctico y porque se encuentra en el tercer año de la carrera. Se considera este periodo dado que en el año 2011 comienzan a trabajar los profesores que concursaron en los años 2009-2010 por la efectividad en didáctica- práctica docente.

A los profesores a quienes se les solicita autorización para realizar esta investigación, son docentes que cumplen con las condiciones establecidas y que se encuentran con grupo a cargo en el año 2017. Se trata de cinco profesores que cumplen con todos los requisitos y cubren los tres turnos en que se desarrollan los cursos en el IPA.

Los cinco profesores efectivos del profesorado de Historia del I.P.A. seleccionados tienen a su cargo el curso de Didáctica Práctica Docente II con carácter efectivo obtenido por concurso de oposición y mérito desde el año 2011. Han sido docentes también de los otros cursos de Didáctica Práctica Docente del Profesorado de Historia y dos de ellos de otras asignaturas específicas de este profesorado.

Con anterioridad al concurso para efectividad, los cinco profesores se desempeñaban como docentes interinos en formación docente . En todos los casos son también docentes efectivos de la asignatura Historia en el Consejo de Educación Secundaria con antigüedades en la función que van entre los 24 y 40 años de servicio. Tres de ellos continúan en ejercicio en liceos públicos.

A lo largo de la tesis nos referiremos a ellos como Alba, Berta, Celia, Delmi y Elvira.

2.c Implicancia de la investigadora

Como que la investigadora es miembro de la comunidad que investiga, es fundamental prestar atención para poder hacer el mejor aprovechamiento de ese conocimiento previo que lo coloca en un lugar de privilegio al momento de entrar en relación con la empiria, dado que comparte un lenguaje en común, que conoce la institución y que maneja un abordaje teórico común respecto de la Didáctica de la Historia. A su vez esta implicancia obliga a dar cuenta, explicitar, reconocer y diferenciar todo aquello que pueda interferir en el reconocimiento de lo nuevo y en la reflexión imprescindible al desnaturalizar la mirada y permitirse sorprenderse con lo nuevo que surge de esta investigación. Es imprescindible un distanciamiento que le permita desarrollar su trabajo científico reconociendo y poniendo en palabras los diferentes niveles de implicación.

3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica

La entrada a terreno se realiza en varias ocasiones a fin de realizar entrevistas grupales e individuales y acceder a la documentación.

Análisis de documentos:

a) Proyecto de curso del profesor: El proyecto es requerido por el Sistema y se incluye en el Libro del Profesor. Si bien no tienen un formato único se prevé que se puede encontrar en él las intenciones para la enseñanza del profesor, los contenidos del curso y ejes transversales, pautas para la evaluación de los estudiantes, metodología de trabajo, cronograma de actividades y bibliografía. Este texto puede ser escrito para cumplir con un requisito institucional pero también puede ser donde el autor expresa y ordena aspectos fundamentales respecto de su enseñanza y que busque comunicar las concepciones que la orientan. Por esto es que se considera que puede ser un documento rico para el descubrimiento de las concepciones que allí se manifiesten, en forma explícita e implícita, sobre el logro del buen desempeño práctico de los estudiantes en formación.

b) Perfil del grupo- Este texto también debe incluirse en el Libro del Profesor y se informa como mínimo dos veces al año. Se espera que el profesor registre allí las primeras observaciones respecto del grupo de estudiantes así como las expectativas y transformaciones a lo largo del curso.

c) Devolución escrita del profesor ante la visita a la práctica docente - No existe un formato único para que el profesor de didáctica realice la devolución al estudiante luego de visitarlo en la práctica docente. Por conocimiento de la tarea se puede anticipar que algunos docentes crean un formulario, otros establecen criterios previos junto a los estudiantes y que otros realizan esa devolución en forma oral no realizando en todas la oportunidades una devolución escrita. Se prevé que este será un texto fundamental para intentar llegar al objeto de esta investigación ya que es parte de una devolución/evaluación que el profesor realiza al estudiante luego de la observación de una clase y quizás sea este un lugar privilegiado para reconocer esas concepciones que

pueden aflorar a partir de observaciones, indicaciones, sugerencias o correcciones del profesor.

d) Registro de observación de las clases de los practicantes. Este texto es el que el profesor va realizando mientras observa el desarrollo de la clase del estudiante y no existe un formato preestablecido a nivel oficial. Es por tanto un texto que cada docente construye de acuerdo a su criterio y donde prioriza lo que considera oportuno. Puede ser un texto privado desde donde luego se construirá la devolución al estudiante. Esta particularidad lo convierte en un lugar excelente para investigar sobre las concepciones ya que al ser simultáneo a la clase obliga a la jerarquización en el registro. Interesa especialmente conocer qué se registra, qué se prioriza, cómo se relaciona esta información con lo que se expresa en el proyecto del curso, con lo que dicen al ser entrevistados, qué y cómo se transforma en un texto para el estudiante.

A partir del trabajo con los documentos se pretende acceder a los registros que los profesores construyen dando cuenta de sus intenciones para la enseñanza como de sus recorridos. Es interesante considerar que son documentos de acceso público que constan en el Libro del Profesor, hablan de lo que el profesor quiere hacer con su enseñanza pero también son textos producidos para cumplir con el requerimiento institucional. Esta doble dimensión debe ser considerada al momento de cotejar el contenido con lo que se exprese en las entrevistas individuales y grupales y con las devoluciones que se realizan directamente a los estudiantes al momento de la visita a la práctica.

Entrevistas

La técnica de la entrevista es elegida, entre otros motivos, porque “permite obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad” (Yuri.Urbajo.2006:181)

Las entrevistas ocupan un lugar relevante, un espacio de encuentro personal donde los actores podrán poner en palabras respecto de las concepciones que sustentan los profesores, las concepciones que sustentan los docentes sobre el buen desempeño práctico de los estudiantes durante la trayectoria de formación profesional. Donde el encuentro entre el investigador y el profesor podría profundizar el diálogo, y abrir caminos o encontrar grietas en el discurso que permitan aflorar las concepciones que

pretendemos dar a conocer. Se busca trabajar especialmente con los discursos que se construyen en torno a esas acciones y sus finalidades formativas en pro de transmitir saberes didácticos que incidan en el buen desempeño práctico docente.

Se realizan dos tipos de entrevistas: grupales e individuales. Las grupales, a modo de grupos de discusión, permitirían un mapeo general de información y posiblemente estarán semiestructuradas en cuanto a una temática de arranque que conduzca al problema de investigación. Mediante las entrevistas individuales se pretende una entrada a fondo en la argumentación. (Anexos C y D)

Cuestionarios

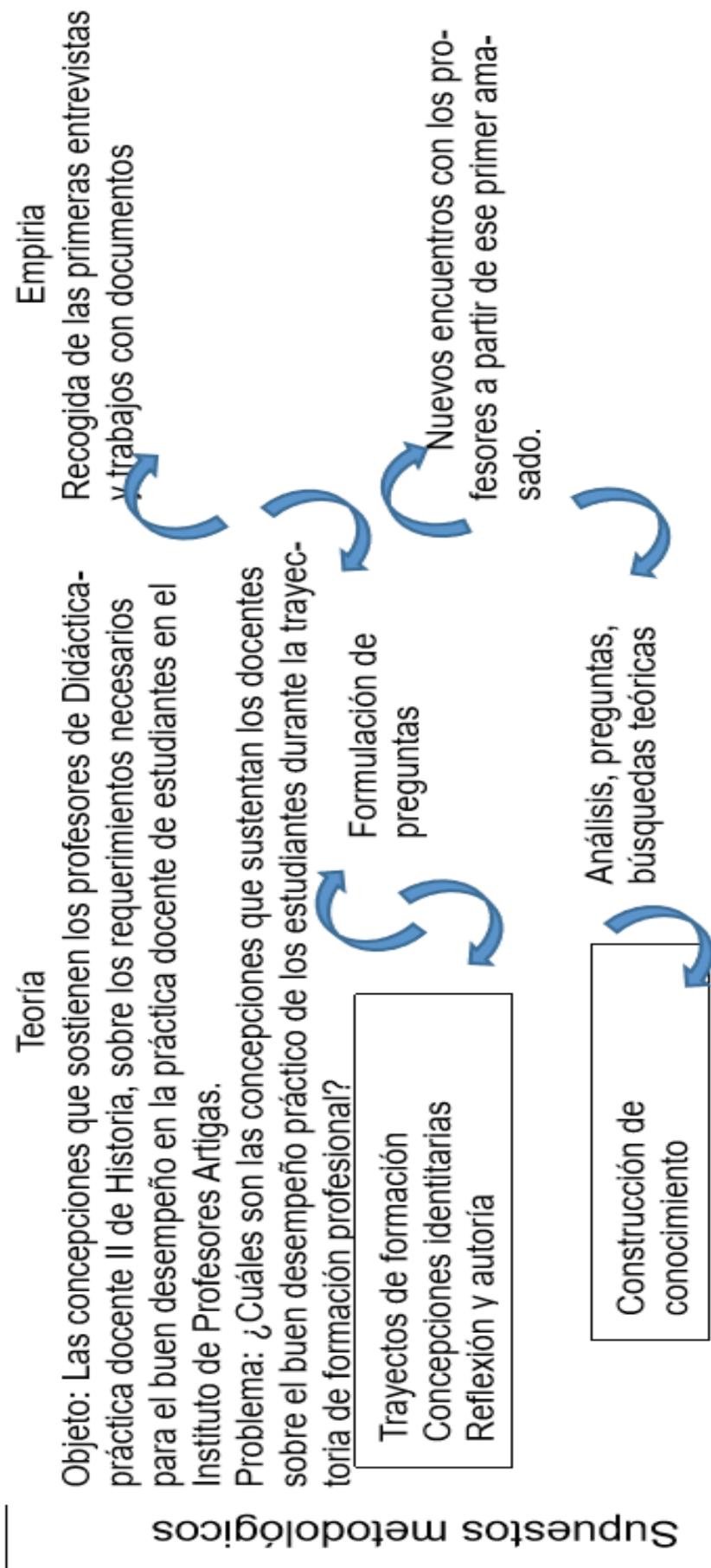
Se plantea la posibilidad de usar cuestionarios a fin de relevar información que se pueda poner en relación con las otras técnicas proyectadas.

El trabajo del investigador debe ser antes que nada un trabajo transparente hacia el profesor que participa, es imprescindible que se genere una relación de respeto y confianza que habilite al intercambio y a la observación de las prácticas así como el acceso a la lectura de los documentos del profesor. La forma de presentar el proyecto y de trabajar a lo largo de la investigación debe garantizar en todo momento el respeto por los involucrados y sería muy rico que esa instancia de investigación pueda ser considerada como una posibilidad de aprendizaje, un trabajo de conocimiento imprescindible sobre la práctica a la vez que sobre sí mismo.²²

A continuación se adjunta un diagrama con el que se representa la metodología y el primer plan tentativo de trabajo elaborados al momento de presentación y defensa del diseño inicial.

²² “El compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. Y es fructífero si ensancha nuestra comprensión, explica nuestras teorías previas y produce mejores consecuencias. (...) en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.” (Mc Ewan y Egan .1998:250,256)

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo



4. Resultados –

Los requerimientos necesarios para el buen desempeño de los estudiantes del profesorado de Historia según las concepciones de los Profesores de Didáctica Práctica Docente II.

Desde la opción metodológica realizada se arriba a estos resultados habiendo trabajado la empiria con un fuerte anclaje en el marco conceptual seleccionado, pero fundamentalmente, desde un trabajo de análisis caracterizado por una escucha atenta buscando encontrar y reconocer las categorías conceptuales allí presentes y que finalmente, dan cuerpo a estos resultados.

El ir y venir desde los diferentes documentos analizados hacia los conceptos seleccionados, permitió encontrar constantes que condujeron a la creación de cuatro categorías que dan cuenta de las concepciones que expresaron los profesores de Didáctica Práctica Docente II.²³ El recorrido del trabajo puede ordenarse de la siguiente forma:

A- a-1- Lectura y análisis de los proyectos de curso de los profesores a-2- lectura y análisis de los desarrollos de curso que registraron cada uno en sus libretas de profesores.

B- Posteriormente se trabajó con: b 1- entrevistas individuales que fueron analizadas una a una y puestas en relación, a fin de ir generando agrupaciones temáticas. b 2- Luego, se centró el análisis en la entrevista grupal y es de hacer notar que esta instancia se volvió un lugar privilegiado para la construcción de los resultados, dado los múltiples insumos que proporcionó el intercambio y despliegue de argumentos que allí realizaron los profesores.

En los dos tipos de entrevistas se trabajó en forma alternada con las grabaciones y con las transcripciones. Con los audios se pudo considerar de mejor manera los énfasis, los

²³ En el desarrollo de la investigación se valoró que no se aplicarían los cuestionarios proyectados dados los resultados y el trabajo realizado con documentos escritos y con los dos tipos de entrevistas realizadas.

silencios, las dudas y a su vez, la lectura de las transcripciones permitió un análisis detenido de los textos yendo y viniendo sobre diferentes momentos y deteniéndose en el recorrido que el texto escrito facilita. Asimismo, en ambas modalidades de entrevistas, se trabajó en forma individual y luego se cruzaron los resultados de los diferentes entrevistados.

A medida que se avanzaba en el trabajo de análisis y para ir concretando la creación de las categorías, se fueron cruzando los resultados de los documentos escritos con las entrevistas, se apeló al marco teórico como herramientas conceptuales siendo necesario por momentos la ampliación de estos referentes teóricos. Se llegó así, a la presentación de los siguientes resultados.

A partir de allí las categorías que se proponen desde esta investigación respecto de los requisitos para el buen desempeño de los estudiantes en el curso de Didáctica Práctica Docente II según las concepciones de los docentes involucrados son:

- La alegría de la autoría
- Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia
- Profesores de día y de noche
- Didáctica Práctica Docente II: bisagra en la formación.

Bajo estas cuatro categorías se pretende dar cuenta de lo relevado en el trabajo de campo, dado que agrupan en cuatro ejes los requerimientos que surgen del planteo de los docentes involucrados. El orden en que son presentadas respeta la jerarquización que se evidenció si bien pudo constatarse que no se trata de categorías excluyentes sino que para el buen desempeño necesariamente deberían estar todas presente. Justamente en relación al énfasis en que se plantearon esos requerimientos, es que ahora se ordenan las categorías.

A los efectos ilustrativos y argumentales se utilizarán citas de transcripciones o de documentos que fueron expresadas por los docentes. Estos serán distinguidos o diferenciados con Alba, Berta, Celia, Delmi y Elvira.

Los requerimientos a veces fueron planteados desde afirmaciones y otras veces se desprenden desde la explicitación de lo que no está presente y por tanto dificulta el logro de un buen desempeño. A modo de ejemplo, ante la pregunta sobre cuáles serían

los aspectos positivos que contribuyen al curso y tomando algunos de los argumentos expresados por Beta, podrían enuncianarse como requerimientos necesarios la vocación, el compromiso, el entusiasmo y la apertura. A su vez, se reconocen como algunos de los aspectos que dificultan el buen desempeño, en la falta de participación en manifestaciones culturales: teatro, ópera, cine, etc., la resistencia a observarse, a fundamentar, la resistencia a ver su propio afecto, a encontrar ese rol identitario, o el reclamo de una receta.

“Hay algunos que son una maravilla que tienen esa vocación, y tienen ese compromiso, vos los ves entusiasmados, algunos con dificultades pero, sumamente entusiasmados, abiertos a intentar a que se equivoquen, pero intentar, y otros muy resistentes, y eso tiene que ver con su propio afecto, con su confianza con encontrar ese rol identitario, y eso son los que más exigen una receta, y entonces ahí viene nuestro trabajo y les decimos, no, no, pero la receta tiene que ser tuya, tú tenés que encontrar, como te sentís mejor.” Berta

Al buscar que identifique entonces los requerimientos necesarios, Berta sintetiza estudio, responsabilidad y argumentación. En el mismo sentido de encontrar los requerimientos para estos profesores se trabaja con lo que expresan como carencias en relación a lo que conciben como un buen desempeño. Las respuestas refieren a que se cree que algunos estudiantes no leen, no comprenden, no estudian, son inmaduros, no hay coherencia entre lo que proyectan y lo que hacen, son confusos en el decir. Falta de compromiso, dificultades para establecer vínculos, resistencias, no se muestran, menor vocación.

Trabajando sobre los requerimientos para cursar Didáctica Práctica Docente II, aflora una valoración por parte de algunos docentes sobre diferencias entre los desempeños de los estudiantes que cursan en el turno matutino de los que lo hacen en el turno nocturno. Estas diferencias radican especialmente en el tiempo que cuentan para cumplir con las exigencias del estudiantar. Tiempos que refieren a disponibilidad más allá de las exigencias familiares y laborales que son mayoritarias en el turno nocturno

pero también tiempo en el sentido de continuidad en la condición de estudiante.

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

“Los alumnos de la mañana, tienen primero una conformación grupal muy fuerte, segundo ya el hecho al cursar de mañana demuestra que ellos trabajan menos o trabajan en un horario más privilegiado, tienen una edad menor, tienen una continuidad con ese bachillerato con una práctica de estudio”Alba

Más allá de esa valoración respecto de la situación de los estudiantes que asisten en distintos turnos, no se evidenciaron diferencias en las concepciones sobre los requerimientos que tengan relación con el buen desempeño esperado. Si bien no incidió en la construcción de las categorías, aflorarán expresiones que dan cuenta de que existe una tensión entre las concepciones sobre el buen desempeño y dificultades que observan en los estudiantes que cursan la asignatura. La tensión entre las concepciones que sustentan los proyectos de enseñanza de estos profesores de Didáctica y el encuentro con la realidad de cada estudiante, de los grupos y del contexto donde se desarrollan será retomada al presentar cada categoría y será un eje de análisis de los resultados.

4.a La alegría de la autoría

Los espacios de “formación docente” deben abarcar toda la persona: su afectividad, su imaginación, sus fantasías, sus inhibiciones; es decir, su subjetividad. Deben ofrecer oportunidades para que cada enseñante pueda resignificar su modalidad de aprendizaje, ampliar su capacidad atencional y <experimentar> la alegría de ser autor. Fernández.2011.277

Bajo esta denominación se agrupan aquellos requisitos para el buen desempeño en el curso de Didáctica Práctica Docente II del profesorado de Historia que surgen de la evidencia empírica con mayor énfasis y que se entiende, refieren a la necesidad de construir espacios de autoría de pensamiento como requisito para el desarrollo de la práctica docente.

Al momento de elegir el nombre de esta primera categoría de análisis, se apela al concepto de autoría desde la obra de la Psicopedagoga Alicia Fernández, quien lo presenta y desarrolla a lo largo de su producción convirtiéndose en uno de sus aportes fundamentales para mirar la tarea docente. La autora expresa “Llamamos “autoría de pensamiento” al proceso de producción de sentidos y el reconocimiento de si mismo como gestor o partícipe de tal producción.” (Fernández.2015:23).

a) Desde la evidencia empírica este requerimiento surge especialmente como la necesidad de la disponibilidad de los estudiantes para ser acompañados en esa búsqueda que es solo posible en espacios inter e intrasubjetivos, porque la construcción de autoría como todo aprendizaje necesita de los otros y “es en el espacio que se genera “entre” el profesional y el “atendido” donde puede posibilitarse la potencia creativa de la autoría” (Fernández.2015:14).

Disponibilidad para el encuentro con el otro y para el encuentro con uno mismo porque como se afirmó anteriormente, el trayecto de formación profesional de cada sujeto es también un trabajo sobre si mismo “sobre sus representaciones y sobre sus conductas” (Ferry.1990:45).

Se incluye dentro de esta categoría de análisis diversas expresiones que fueron reconociéndose a lo largo del trabajo de investigación y que se entiende quedan



comprendidas bajo la relación entre la autoría y la alegría creativa de reconocerse autor. Para estos profesores de didáctica, se vuelve esencial que los estudiantes del profesorado de historia se posicionen desde ese lugar que le posibilite resignificar sus acciones de enseñanza.

b) Además de plantear como un requerimiento la autoría de pensamiento, remiten en el mismo sentido a la autonomía entendida como la reflexión sobre sus acciones de enseñanza, a la necesidad de mostrar y dar cuenta de lo que hacen, a la responsabilidad sobre sus opciones, a la escritura como una herramienta desde donde hacerlo, al gusto por lo que se hace, a la apertura y a la confianza.

“tiene que poder decirle a su colega, al compañero que tiene en el liceo, a la inspección si le llega, a su profesor de Didáctica II, esto para mí lo tengo que enseñar, y esa argumentación, es casi lo profesional de nosotros, que se da un poco con lo que yo decía, con el contexto, con la realidad.” Berta

Se plantea en múltiples ocasiones, que la profesionalidad docente conlleva la capacidad de argumentación sobre lo que se enseña y su relación con el contexto donde se desarrolla. “Nosotros en Didáctica II estamos queriendo tener a un estudiante que trabaje con autonomía”(Delmi) idea que se reafirma diciendo “son docentes cuando pueden preparar un programa y pueden argumentar sobre él, cuando tienen la responsabilidad y capacidad de reconocer errores” (Berta)

Alba refiere a la autonomía de los estudiantes como algo a construir a lo largo del curso y que se posiciona como un requisito que lo habilita para hacerse cargo de un grupo en el siguiente curso de Didáctica III : “Es donde vos tenés que poner la vara.” Para Elvira “la autonomía no es solo la creatividad, la imaginación, es justamente responsabilizarse de lo que uno hace en el sentido de la palabra.”

Esa autonomía profesional presentada como “un proceso dinámico de definición y constitución personal” pero en relación con los otros (Contreras.2001.163)²⁴ implica para estos profesores, seguridad y claridad en la toma de decisiones, en el vínculo con las lecturas realizadas y en poder apropiarse de herramientas de análisis que le permitan confrontarse con sus dichos y hechos mediante la reflexión didáctica.

c) Como ya se señaló al presentar las categorías, muchas veces se expresan las concepciones sobre los requerimientos necesarios desde la descripción de la dificultad. A modo de ejemplo, sobre la importancia de la reponsabilidad de argumentación y de la reflexión sobre lo realizado por los estudiantes en sus situaciones de práctica docente se da cuenta que “no ha llegado a un nivel de reflexión que le permita decir bueno, esto que me pasó no me puede pasar más. Por qué me pasó esto, esto y esto” (Berta). Se insiste desde múltiples lugares en que una condición necesaria en la formación docente es justamente ese trabajo que englobamos en esta categoría de construcción de autoría de pensamiento.

Desde esta perspectiva, el estudiante de profesorado de historia que cursa Didáctica Práctica Docente II tiene que poder reconocer el sentido de la asignatura en cuanto espacio y tiempo para pensar y pensarse como docente de historia. Es allí donde la escritura ocupa un lugar relevante como herramienta y con un gran potencial de formación profesional. “La escritura es un maravilloso ejercicio de estar a solas junto a múltiples otros disponibles desde, con y hacia los cuales surgen los sentimientos y pensamientos que se hacen palabra.” (Fernández.2011:9)

Esta potencialidad de la escritura se constata en múltiples afirmaciones y también se presenta como un lugar de tensión dado que escribir sobre las acciones de enseñanza, sobre sus logros y frustraciones implica mostrar y mostrarse y analizar y analizarse o usar la lupa de la palabra para poner la mirada en uno mismo (Zavala 2012:90). Frente a este requerimiento los docentes plantean que “hay una gran resistencia , poco margen

²⁴ “La autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quiénes somos como profesionales, y la consciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que conforma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien en la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser. (Contreras.2001:163)

de frustración”, que frente a la propuesta de mirarse se vuelven “estudiante bolita”²⁵ o que tienen “una relación ensimismada”. Todos estos factores llevarían a no poder aprobar el curso.

Sobre cuál es el nivel o el grado en que ese texto escrito tiene que argumentar, hay matices en lo que los profesores requieren. A modo de ejemplo se traen estas dos afirmaciones siempre considerando que lo deseado y esperado es que pueda ponerse en palabras algo del sentido que acompaña las decisiones sobre la enseñanza de la historia. “Dar cuenta, si se produce a través de un producto escrito, estamos hablando de un muy buen desempeño (...) En didáctica II hasta tengo cierta satisfacción profesional que me diga yo no tengo claro para qué” (Celia); “le pido que estén explícitas y debidamente escritas, que se haga cargo. (...) Ese es el lugar, ahí si no hay renuncia”. (Elvira).

Acompañar los trayectos de formación en relación al desarrollo de la autoría de pensamiento y la alegría de la creatividad, lleva a que los profesores de didáctica expresen que “hay que trabajar mucho la autoestima” (Alba) “tenemos que andar en punta de pie para que ese alumno no se desmorone” (Delmi).

²⁵ La metáfora de Celia refiere al comportamiento de la oniscidea que frente a situaciones de riesgo se protege volviendo su cuerpo sobre sí mismo y tomando forma de una bola.

4.b Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia

“Podríamos decir entonces que de alguna manera el sentido que cada profesor de historia construye para enseñar historia está hecho y depende en buena medida del sentido que le encuentra a la historia en tanto saber acerca del pasado y de la manera en que como sujeto se relaciona con ella.” Zavala.2012:33

La segunda categoría propuesta respecto de las concepciones de los profesores de Didáctica Práctica Docente II sobre los requerimientos para el buen desempeño de los estudiantes del profesorado de historia en el IPA, se denomina “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”. Este nombre se sostiene desde la fuerza con que esta noción surge de la evidencia empírica “la enseñanza de la historia implica lo histórico” e implica por tanto al sujeto que entra en relación con la intención de su enseñanza.

Dentro de este agrupamiento se incluyen todos aquellos aspectos que refieren a lo que se concibe respecto de la historia y de su enseñanza y que se evidencian bajo diferentes expresiones pero que apuntan a la necesidad de “solvencia en el conocimiento disciplinar”; “actualización permanente, hay que estudiar mucho, para enseñar hay que saber”; “tampoco pueden ir al aula [de práctica docente] los que no saben”; “saber leer historia apropiarse del texto y ubicarse desde el punto de vista historiográfico”; “dar cuenta de un relato historiográfico mínimo con un sentido sobre el problema”.

En otras oportunidades directamente refieren a este requerimiento sobre la finalidad de la enseñanza diciendo que tienen que poder definir con claridad y seguridad el “para qué” de la enseñanza de la historia, el “por qué”, “qué” enseñar y “cómo” enseñarlo. Desde este último aspecto, coherencia y madurez como categoría, incluye también aspectos vinculados a la organización de la enseñanza como cuestiones instrumentales que son vistos como imprescindibles y a ser enseñados. Se destaca el requerimiento de madurez en la administración del tiempo para organizar la enseñanza. Los tiempos de estudio y los tiempos de clase.

Según estas concepciones, este requerimiento para el buen desempeño, nos posiciona frente a un estudiante que al momento de cursar Didáctica Práctica Docente II, tenga la suficiente solvencia en el conocimiento de la historia y de sus teorías que le permita

posicionarse con madurez a fin de tomar decisiones y dar cuenta con claridad y con coherencia sobre lo que va a enseñar y cómo lo realizará.

“Hay que estudiar, hay que pasar horas en la biblioteca, hay que conseguir los libros. (...) ver películas, mirar obras de arte.” Berta

Los requerimientos apuntan en este caso a que los estudiantes del curso de Didáctica II den cuenta de madurez en su relación con la historia y con la organización de su enseñanza. Que se produzca un enlace entre la historia leída y la enseñanza de la historia. Esa madurez se espera que posibilite una lectura profunda de la historiografía y que en forma coherente y responsable se organice en proyectos de enseñanza poder decir “quién lo dijo”(Celia). Tener claras las conceptualizaciones y dejarlas claras en la escritura “trabajar con las temporalidades, trabajar la multicausalidad, poder trabajar con distintos ámbitos por ejemplo si están dando una clase de Historia Uruguaya que puedan ejemplificar con lo que estaba pasando en América.” (Delmi)

En la elaboración de los proyectos de enseñanza ya sea para una clase o para la unidad docente se espera que se pueda “establecer con claridad qué iba a enseñar, para qué iba a enseñar, por qué iba a enseñar este tema y cómo”(Berta) . La definición de estos aspectos supone un estudiante con herramientas conceptuales desde las teorías de la historia, que le permita un trabajo de comprensión y análisis de los textos historiográficos. Para qué enseñar está estrechamente relacionado con qué historia y cómo enseñarla y esto es claramente sostenido desde sus concepciones sobre la profesión.

Se exige un posicionamiento del sujeto como parte de su tiempo frente a la historia y a su enseñanza, reconocer los problemas de la historia y problematizar la historia que enseña de la historia. “Hay cosas que trascienden muchachos y si no lo pueden visualizar, no pueden hacer Didáctica II” (Berta). La madurez como lector de historia pero mayoritariamente la madurez para situarse socialmente como profesor de historia.

“Por lo menos, construir conciencia ya que teniendo conciencia histórica tiene mas sentido [las acciones de enseñanza] que no teniendo.” (Celia)

Se pretende que ese discurso que se proyecta y que se despliega al momento de la clase de cuenta de su posicionamiento frente a la historia y al sentido que le asigna a su enseñanza a ese grupo singular “No es un traslado de la historia al aula sino una construcción” (Alba), reconocer ese rol que tiene el profesor de historia. “Ayudar al chiquilín a pensar la realidad desde otro lugar” (Elvira), “El cómo para mi hoy en ese desempeño tiene que ver con una historia problema” (Berta).

La madurez frente al estudio y a la enseñanza de la historia posibilitará la problematización de la historia y a su vez estará en relación con cómo aprendió historia. Se aspira a que la enseñanza de la historia permita conocer otras realidades, pensar e imaginar otras preguntas en el sentido de enseñar a aprender desde el punto de vista historiográfico y no transmitir la historia como una verdad donde lo que hay que entender está por fuera del otro.

“A mi me parece que esa es la historia que hay que enseñar, bueno, hay que convencerlos también, porque no es la historia que les enseñaron a ellos, ni tampoco aquella que ellos tienen de la propia formación.” Berta

Que cada estudiante pueda identificar para qué y por qué enseñar historia explicitando las intenciones de su proyecto dando así cuenta del sentido que le asigna, será relevante al momento de atender a la coherencia con la organización del guion donde dará cuenta del cómo enseñar . Que pueda actuar con seguridad sobre la temática y que haya coherencia entre las intenciones escritas y el accionar. Frente a esta instancia, los abordajes del conocimiento histórico ²⁶ se vuelven una herramienta para comprender la propuesta.

²⁶ Sobre los abordajes del conocimiento histórico Zavala concluye: “La idea de este trabajo ha sido la de contribuir, desde el campo de la didáctica de la historia, a mostrar de otra manera, las relaciones que existen entre el lector que somos y el profesor que somos. La necesidad de nuevas herramientas de

“Miro en la clase muchas cosas, sobre todo el manejo del conocimiento histórico, el uso de los recursos, la gestualidad, la modalidad de enseñanza. Me interesa muchísimo cómo ellos enseñan el conocimiento histórico y su complejidad”. Elvira

En cuanto a la administración del tiempo también se necesitaría madurez para poder organizar los tiempos que requiere la preparación de una clase incluyendo los tiempos de estudio del tema a enseñar y los tiempos para proyectar la enseñanza. Tiempos de meditación y tiempos de escucha imprescindibles para enseñar.

“Observá al profesor cómo usa esos tiempos. El tiempo del silencio, el tiempo de la participación,. El tiempo que le lleva hacer un esquema en el pizarrón. La densidad de una clase, me aburrí, porque hay una percepción del tiempo densa, o un tiempo dinámico.” Alba

Pero también el tiempo surge como un elemento fundamental a ser administrado dentro de cada clase y allí poder reconocer los diferentes momentos de la clase, los tiempos necesarios para generar participación, para escuchar, para desarrollar las actividades proyectadas. Es relevante que los docentes expresan que el uso del tiempo también es contenido a ser enseñado y la observación y análisis de las acciones de enseñanza del profesor adscriptor se plantean como una mediación fundamental para formarse.

análisis nos desafía siempre en la búsqueda de nuevos modos de comprensión para lo que hacemos cuando damos clase de historia. Comprender para afirmarse en lo que uno hace, comprender para darse la oportunidad de cambiar con fundamento. La idea de que existen múltiples abordajes del conocimiento histórico, herramienta de análisis en el campo de la didáctica de la historia y no seguramente asunto de la teoría literaria —como puede haberlo parecido en algunos momentos— es como tal algo abierto en tanto proviene de y va hacia el campo de la propia práctica de la enseñanza. Tiene que ver con lo que hacemos cuando damos clase de historia y con la manera en que lo entendemos, lo ponemos en palabras, de forma que contribuye a dar forma a la realidad cotidiana.”(Zavala.2012:94)

4.c Profesionalidad: compromiso día y noche

“La educación empieza por sabernos interpelados éticamente por el rostro de los otros” Cullen.2014

“Yo creo fervientemente que la herramienta para que esos chiquilines puedan pensar sobre la realidad y transformar - los alumnos del liceo me refiero- es la educación, y es la enseñanza de la historia porque estoy convencida de eso, y ese profesor de historia tiene que tener clara esa transformación que puede hacer en los estudiantes y yo quisiera que mis estudiantes del IPA, la verdad mirá te lo digo egoístamente, que piensen desde ese lugar, el lugar que hace ese rol que tiene el profesor de historia . Ayudar al chiquilín a pensar la realidad desde otro lugar.” Elvira

Bajo la denominación Profesionalidad: compromiso día y noche, se agrupan aquellos requerimientos que surgen de las concepciones de los profesores de Didáctica Práctica Docente II del profesorado de Historia en el IPA y que refieren a las formas de llevar adelante la tarea de estudiante de formación docente y la profesionalidad docente, en relación a los otros. Entiéndase bajo el término “otros” a la institución escolar, a los estudiantes y al entorno familiar y social en que se desarrolla la tarea docente.

La denominación surge del trabajo de campo cuando se expresa que “somos profesores día y noche y soñamos con nuestros alumnos, nos ocupa la vida” (Elvira) haciendo referencia justamente a la disponibilidad, al compromiso y a la profesionalidad que requiere ser profesor de historia. Bajo esta categoría se agrupan requerimientos que fueron expresados de diferentes formas como por ejemplo aludiendo al compromiso , al servicio , a estar presente, a reconocer a los otros, a la vocación, a la importancia de los afectos impliados en la enseñanza, al oficio docente, a los lazos que ese oficio supone o a la dimensión ética que atraviesa la profesionalidad.

“El compromiso con el trabajo del profesional de la educación institucional y con sus alumnos” Alba

La expresión profesionalidad se toma para destacar las intenciones que se visualizan como parte del proyecto profesional de cada sujeto. Es en este sentido justamente que



surgen de la evidencia empírica las concepciones sobre el sentido de ser profesor de historia y por tanto es un requerimiento fuerte en el estudiante de Didáctica Práctica Docente II.

“Esta actitud de servicio que te digo, por ejemplo hay un practicante que la pedaleaba, que tenía dificultades para leer la historia, para preparar sus clases de una manera como más autónoma, y la actitud de servicio un vínculo con los chiquilines, que decís, lo quiero en el sistema.” Alba

Bajo la afirmación “lo quiero en el sistema” se expresa la fuerza que contiene en la concepción de cómo ser profesor de historia. Frente a un estudiante que da cuenta de dificultades para cumplir con los requerimientos descritos en las categorías anteriores, sin embargo su actitud, que deja ver el compromiso con la función docente, lleva a que sea un factor esencial para imaginarlo como profesor. En el mismo sentido se reconoce en un ejemplo que es “comprometido y reconoce las dificultades y se de cuenta que tendría que estudiar”(Delmi)

“Compromiso con el presente que vive, interés (...) responsabilidad como modelo de un profesional que estudia, que se esfuerza, que es responsable. El eje ético sería algo así como responsabilidad en el enseñar. Estudiar, preparar, responsabilidad.” Berta

La responsabilidad se requiere con insistencia al pensar al estudiante del profesorado de historia en este curso. Responsabilidad que refiere a conocer la disciplina que enseña pero también responsabilidad frente a la enseñanza y por tanto, para con los estudiantes a quienes está dirigida: “solvente con la historia leída, solvente con su conciencia histórica, con el presente, con el destinatario a que está referida”(Alba)

Esa exigencia requiere también de un sujeto comprometido con su tiempo, con las problemáticas del presente, conocedor e interesado de los problemas actuales. “El profesional que busca su identidad y que busca trabajar dentro de sus posibilidades pero con compromiso”. “Tienen que ser conscientes. (...) Hay que tomar desafíos”(Berta) ; “yo pienso que como docente tiene que tener una idea de a dónde va con la enseñanza”. (Elvira)

“Se puede acompañar porque tiene compromiso” (Delmi). Se remarca la jerarquía de estos requerimientos que denominamos profesionalidad: profesores día y noche. Ese compromiso, como se ha expresado, refiere al reconocimiento de que se trata de una actividad que implica a otros sujetos, con los cuales se establecen lazos donde también los afectos construyen espacios para que la enseñanza y los aprendizajes ocurran.

“Por eso yo pongo tanto énfasis en ese contexto, en ese grupo, y en ese momento. (...) ¿Qué historia enseño de acuerdo a ese contexto? (...) “Yo no puedo enseñar a los chicos de espaldas a lo que es su realidad familiar”. Berta

El hacer docente necesita de disponibilidad que permita “asumir y sostener”, colaborar en la crítica tarea de elucidar y elaborar en el pensar que implica “el hacer de un trabajo político y el hacer de las tramitaciones psíquicas, maneras de decir lo mismo y ocasión de advertir que ambos requieren un saber sobre si”.(Frigerio.2017:74) La evidencia empírica permite evidenciar que los profesores conciben que muchas veces “las inseguridades tan profundas que tienen” no permiten la disponibilidad necesaria para asumir y sostener la tarea docente en el día a día de la vida liceal.

Un docente refiere a estos requerimientos hablando de vocación por enseñar vinculando con la disponibilidad y con la necesidad de “querer al otro y de querer que el otro se supere”. “Si no tienen vocación por enseñar, de transmitir. Transmitir en el sentido de ser orientador del otro”; “En la docencia tu estás brindando al otro que tenés que brindar, todo el conocimiento en tu disponibilidad, en tu paciencia y en

escuchar. Ser orientador del otro , ayudarlos a que ellos vayan recorriendo el camino.”(Delmi)

Es preciso que ese proceso se de como confianza en si mismo para luego si poder disponerse hacia los otros. “La interacción se da en el momento que el docente que se da esa confianza”(Delmi) Se requiere de un estudiante fortalecido afectivamente que pueda también “generar vínculos con sus compañeros de práctica, con sus alumnos, conmigo [profesor de didáctica] . Un ser inserto socialmente.”(Alba)

Profesionalidad como compromiso día y noche agrupa entonces a todos aquellos requerimientos que los profesores entienden tiene que cumplir un estudiante del profesorado de historia que cursa Didáctica Práctica Docente II y que lo lleva a estar presente y comprometido con el presente en que vive y con los estudiantes para quienes organiza su enseñanza. La enseñanza de la historia es una oportunidad de trabajar desde un lugar de transformación social con fuerte compromiso ético y esto exige disponibilidad para un trabajo en relación a si mismo y hacia los otros recuperando la dimensión relacional de la enseñanza.

4.d La bisagra en la formación profesional

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry.1990:43)

En esta categoría se pretende presentar aquellas concepciones de los profesores de Didáctica Práctica Docente II del Profesorado de Historia del IPA, que refieren a los requerimientos para el buen desempeño de los estudiantes, vinculados al trayecto profesional y particularmente al recorrido de los cursos que la carrera de grado ofrece. La denominación surge de la evidencia empírica y se apela particularmente a los aportes de Gilles Ferry sobre los trayectos de formación profesional para su descripción.

El curso de Didáctica Práctica Docente II surge como una bisagra en el trayecto de formación de los estudiantes porque es visto como un punto de inflexión desde donde se estaría habilitando al ingreso a práctica profesional que implicaría el curso de Didáctica III. Pero no refiere solamente al recorrido por los dos cursos de Didáctica de la Historia previos, a la apropiación de los conocimientos que se espera hayan proporcionado las asignaturas de primero y segundo año del profesorado sino también a los los saberes múltiples que porte cada estudiante.

“Entonces para mi, la Didáctica II es un curso bisagra entre ese curso de la Didáctica I que es algo así entre algodoncitos y después pasar a eso más autónomo que tiene la Didáctica III.”

Elvira

Se trata de una bisagra en el sentido que permite la apertura o un cierre temporal en ese trayecto de acuerdo a los saberes que da cuenta en el desempeño de Didáctica Práctica Docente II. De ahí la relevancia que este colectivo docente le asigna a este

curso que tiene la particularidad de ofrecer un tiempo mayor en el desarrollo de las prácticas docentes y un espacio de reflexión sobre esas acciones de enseñanza.

“Es sabido que la didáctica como saber es un meta saber, es más complejo y no tiene la atracción que tiene la Prehistoria.”

Celia

“La didáctica tiene que ver mucho con vernos. Aprender a vernos.” Alba

Se constata una noción de progresividad entre los cursos de Didáctica que exige de un acompañamiento docente diferente. En el primer curso que es Introducción a la Didáctica hay un primer acercamiento al “vocabulario de la didáctica” pero el inicio de la práctica docente a partir de 2º año, transforma la relación al incluir al profesor adscriptor y así en Didáctica I “desde mi punto de vista (...) vienen como muy acompañados pero como muy dirigidos también en el pienso del proyecto,” en lo que implica “ la práctica concreta, lo que surge de la práctica concreta.” (Elvira)

“Entonces Didáctica I instala todo eso y después tenés el curso de Didáctica III que hay mucha autonomía, ellos ya tienen que pensar la totalidad del [curso y del] proyecto.” Elvira

Se entiende que es una asignatura bisagra dentro del recorrido de los cuatro niveles de Didáctica pero también lo es dentro de la currícula general de la carrera. Será en este curso, que exige más horas de práctica liceal, proyectar y desarrollar una unidad docente y un trabajo de análisis sobre lo dicho y lo hecho, que se concibe la habilitación para tomar la reponsabilidad de entrar al sistema educativo con un grupo a cargo como lo exige el curso de Didáctica Práctica Docente III.

“Didáctica II es dar el pasaporte para tener grupo a cargo.”
Berta

Los estudiantes van realizando sus recorridos personales en relación a los diferentes dispositivos de formación. Entran en relación con el conocimiento histórico, pedagógico, social y psicológico desde los cursos y desde el vínculo con los autores leídos, desde las posibles discusiones con sus compañeros y desde la observación a las prácticas de enseñanza del profesor adscriptor, a la vez que comienzan el trabajo tendiente a poner en análisis esas observaciones. Entonces para Alba “la clase de Didáctica se transformaba en un laboratorio de discusión de lo que estaban estudiando en Americana, en Historiografía, en Regional, en Moderna.”

Cada uno, portador de múltiples experiencias escolares, laborales y de trayectos identitarios en general, se vincula de diferentes formas con mediaciones que acompañan la tarea de formarse. Frente a sujetos con recorridos singulares, los profesores de Didáctica Práctica Docente II entienden que la responsabilidad de este curso es que cada estudiante, desde su lugar, se apropie de algunas herramientas imprescindibles para la tarea de profesor de historia. Y es el lugar de la Didáctica Práctica Docente un lugar fundamental porque pone en juego el decir y el hacer de la profesión.

“Tiene que poder enfrenarse al grupo y a la enseñanza del tema con mayor seguridad y claridad” Delmi

“Una buena práctica es demostrar qué es lo que se puede hacer solo y entonces allí es importante, por eso es tan distinto el curso de la Didáctica I respecto de Didáctica II.” Elvira

Se espera un estudiante con fortalezas en el conocimiento histórico, con apertura a la reflexión sobre sus acciones, con un posicionamiento frente al contexto sociohistórico y con habilidades en la lectura y escritura académica así como en cuestiones afectivas y vinculares. La jerarquización del curso lleva a que los profesores vivan con gran responsabilidad el acompañamiento a los estudiantes.

“En la didáctica el involucramiento es total, la relación que entablás con ellos es muy fuerte y a su vez que como pasa tanto por la subjetividad de ellos, toda la devolución que nosotros le hagamos a ellos les duele por bien o por mal” Delmi

El acompañamiento en este momento clave de la carrera se sostiene fuertemente en los vínculos, los lazos establecidos y los afectos y esta relación se puede volver potenciadora o también obturar el acompañamiento, “hay momentos en que se hacen insoportables”. También aquí se requiere de disponibilidad para ser acompañado.

“Entiendo que un estudiante diga que el curso de Didáctica II no le sirvió para nada. Ahora lo puedo entender sin problemas o que me diga (...) fue estimulante porque rompió toda la estantería” Celia

El curso bisagra se pretende removedor, puede significar salir de un lugar de confort de los algodoncitos y tener que apropiarse de la mirada, de la observación y el análisis sobre los trayectos personales e institucionales. Esto puede ser vivido como “un salto al vacío sin una red clara abajo” (Celia). Por eso los profesores recuperan la importancia de los tiempos de formación, los tiempos personales e imprescindibles en cada trayecto.

“Un curso aprobado se va percibiendo en el año” Alba

“Tiene que volver otra vez, volver a reafirmar ese camino que le permita estar mejor preparado” Celia

“La función del curso de Didáctica II es hacer explícito lo que hago y por qué lo hago.” Elvira

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Es también un curso bisagra porque se busca que el desempeño de cuenta de un abordaje del conocimiento disciplinar que le permita crear propuestas de enseñanza que posicionen a los estudiantes frente a la historia como una ciencia en construcción, que se reconozcan problemas y se habiliten preguntas y evitar “esos docentes positivistas autoritarios con verdades absolutas” (Elvira).



5. Discusión de resultados

Es así que se recupera con fuerza a Jean Marie Barbier para trabajar sobre la enseñanza y los sujetos implicados. En el mismo sentido, se apeló a los aportes de algunos autores que han trabajado en relación a la tarea docente como un oficio y en particular al concepto de oficios del lazo. En ese sentido, se incorporó a Graciela Frigerio, Carmen Rodriguez y Laurence Cornu así como Andrea Alliaud.

Respecto del oficio docente el Dr. Philippe Merieu desarrolla el concepto en varias publicaciones y se entiende relevante en este caso, retomar la diferencia que encuentra en las formas de ejercer el oficio en Francia donde reconoce un mayor pragmatismo en detrimento de un oficio docente con mayor peso del compromiso político e ideológico. No se trataría solamente de una decisión de los profesores sino que lo vincula con la falta de decisiones políticas respecto de la educación, imprescindibles en la recuperación del compromiso.²⁷

Para profundizar en las nociones de autonomía y profesionalidad docente se introdujo al diálogo algunos textos de José Contreras. Asimismo, se entendió necesario recurrir a teóricos que profundizan sobre la dimensión ética de la profesión docente y se trajo al análisis los aportes de de los filósofos Adela Cortina y Carlos Cullen. Son esos conceptos los que se suman a los del marco teórico para realizar este capítulo del análisis de los resultados.

En ese trabajo espiralado entre el marco teórico y el análisis de la empiria, al momento de la defensa del diseño de esta investigación, se entendió que era preciso retomar los aportes que realiza Jean Marie Barbier junto a Olga Galatanau en “Algunos lazos entre acción, afectos y transformaciones de si” (1998) y en particular, a Barbier en “Relación

²⁷ “Hay un poco una banalización del oficio y ya no es tanto una vocación. Esto es malo y bueno a la vez. Es malo porque el oficio de enseñante necesita un ideal. Y es bueno porque hace falta tratar los problemas de forma pragmática. Pero lo que me parece que más caracteriza a los jóvenes profesores es que a menudo no ven hasta qué punto su oficio es importante socialmente y que el futuro de un país reposa en parte sobre ellos. Pienso que haría falta devolver la dignidad al cuerpo de enseñantes y devolver ambición a la escuela. En Francia, hay una especie de falta de claridad de proyectos políticos para la escuela que, en mi opinión, no favorece el compromiso de los enseñantes.” (Entrevista a P. Merieu Cuadernos de Pedagogía. n°373 noviembre 2007 N° identificador: 373.010)

establecida, sentido construido, significación dada“ (2000) donde propone analizar la articulación de una teoría de la actividad y de la subjetividad.

Estas nociones se vuelven sustanciales al momento de pensar la enseñanza desde la perspectiva de las experiencias humanas desde donde entender a las actividades de enseñanza, como acciones interpersonales que pueden ser analizadas por la combinación de oferta de significaciones y de actividades de construcción de sentido. Estos aportes constituyen un marco referencial que sustenta tanto el objeto de estudio como la dimensión estratégica y técnica definida.

Barbier (2000) plantea la necesidad de precisar los términos sentido y significación a fin de investigar cómo participan en la articulación entre una teoría de la actividad y de la subjetividad. Eso permitirá considerarlos desde una perspectiva donde los campos de las prácticas se constituyen en campos de investigación y a su vez cómo participan en el desarrollo de herramientas de inteligibilidad.

Es justamente desde el abordaje de las relaciones entre los sujetos y las actividades que se podrá analizar esa relación establecida considerando al sentido tomado como actividades de pensamiento y a la significación dada como actividad de comunicación.

²⁸ En la búsqueda que nos proponemos al investigar respecto de las concepciones que sostienen los profesores , estas definiciones se vuelven potentes herramientas de análisis. El autor nos recuerda que las representaciones de los sujetos asociadas a una experiencia refieren a la actividad pero también al sujeto que está comprometido en la actividad así como al entorno.

Para poner en análisis las categorías se toman como ejes transversales dos conceptos que surgen desde la empiria con fuerza y que se entiende atraviesan desde distintas perspectivas todo el proceso de formación profesional. Estos conceptos son los diferentes niveles de tensión existentes entre las concepciones de los profesores de didáctica que acompañan los trayectos de formación profesional y la realidad en la que enseñan. En segundo lugar el tiempo abordado desde diferentes significados aparece

²⁸ “El sentido es pues una construcción mental específica que se efectúa en un sujeto en ocasión de una experiencia, por vinculación entre esta experiencia y experiencias anteriores. (...) En todas estas situaciones, sostendremos la hipótesis que es preferible hablar de significación propiamente dicha, siendo así la significación el complejo intencional que en el hablante acompaña específicamente a un proceso de movilización de signos, probablemente con el fin esperado de producir “efectos de sentido” en el oyente.”(Barbier, 2000)

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

en las concepciones expresadas ya sean los tiempos de formación, la falta de tiempo, los tiempos de maduración, tiempos para el análisis, tiempo para estudiar , tiempos para enseñar, entre otros.

Estos dos conceptos nos llevarán a analizar las categorías haciendo énfasis en las formas de concebir los acompañamientos docentes a los estudiantes que cursan Didáctica Práctica Docente II en el profesorado de Historia en el IPA.



5.a Respeto de la categoría denominada la alegría de la autoría

“Darse cuenta de que ese proceso se cumplió para poder llegar a otro nivel, que las exigencias no son las mismas, sino que requiere poder tomar todo ese bagaje de lecturas, de herramientas de análisis para poder pensar y proyectar con autonomía mayor”. Berta

Darse cuenta comienza diciendo Berta, que piensen, que fundamenten sostiene Elvira, que puedas responder a cuál es tu construcción de sentido espera Alba, que sea autor de su clase aspira Delmi y Celia concibe que lo autonómico es un referente en este camino. Todos de diferentes formas conciben que los estudiantes en esta asignatura tienen que transitar hacia la autoría y que su apropiación es un requerimiento. Se ha expresado que en los trayectos de formación de los estudiantes los profesores son mediadores y particularmente son acompañantes en esos recorridos, tarea que se sabe difícil y para la cual se necesita de disponibilidad mutua y posicionamiento ético.²⁹ La mirada de la tarea docente desde una perspectiva de lazos interpersonales es propia de los oficios de acompañamiento. (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez.2017)

“El oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí entre estudiantes sino que es ante todo presencia.”
(Contreras.2010:64)³⁰

²⁹ Un formador en análisis de prácticas tiene que interrogarse continuamente. ¿Utiliza su saber como defensa, como arma contra el otro, para tener razón a toda costa? O, por el contrario, ¿su saber le permite guiarse y a la vez estar abierto a la sorpresa de una comprensión original de una situación determinada, y al encuentro con otro? Cualquier dispositivo de análisis de prácticas pretende que cada uno piense por sí mismo, a partir de sus conocimientos previos, porque así construimos nuestra inteligencia y nuestro saber, pero también nuestra interioridad. No existe así discrepancia entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo del “yo”, lo cual hace coincidir ética profesional y ética de vida. (Cifali. 2012: 57)

³⁰ “el acceso a las significaciones que los actores dan a los objetos, a los actos, a los pensamientos o a los enunciados, se hace por supuesto de forma privilegiada a través del análisis de todas las formas de discurso de los sujetos sobre su actividad, sobre su compromiso en la actividad, sobre el contexto y sobre su propia historia. Pero estas significaciones varían en el tiempo y en función de los contextos de comunicación. Una vía interesante y utilizada por varios investigadores, puede entonces consistir en la construcción por el investigador y por el sujeto de los resultados relativos a la elaboración de las significaciones y a su interpretación. Es lo que pasa particularmente en los procedimientos de

Esta tarea de mostrarse requiere de madurez y es preciso estar presente para contener las dificultades que conlleva encontrarse con cuestiones biográficas, reconocer fragilidades y potenciar lo que la tarea necesita en cada caso. El acompañamiento para estos profesores, es un proceso que se va realizando a lo largo del año, exige trabajar mucho la autoestima y requiere de la apertura del acompañado, del reconocimiento y la confianza en el otro pero especialmente en sí mismo. No se trata solamente de creatividad sino de responsabilizarse.

Acompañar es como mínimo ir con (Cifali.1997) y esa tarea no es fácil ni siempre bien recibida. Autorizarse y ponerse como sujeto de análisis a través de las acciones de enseñanza conlleva el poder observarse, poner en palabras y argumentar sobre las decisiones tomadas. En este curso mediante la reflexión didáctica se propicia el espacio y tiempo para que cada estudiante construya autoría pero, estos trabajos exigen tiempo y fortaleza y no se realizan solos. Son tiempos de formación profesional que tienen semejanza con los trabajos de la adolescencia donde se reeditan definen posicionamientos identitarios. Frente a estos trabajos de la adolescencia profesional (Blanchard y Toux. 2000), se les busca “que piensen, que fundamenten y parecería que va todo bien pero después vas al encuentro y la fundamentación no es sólida. muchos deciden dejar y para mí es una actitud inmadura. (Elvira)³¹

¿Cómo se acompaña la formación profesional de los estudiantes desde las fuertes concepciones que guían y construyen los proyectos de enseñanza sin superponerse al estudiante? ¿Cómo generar el espacio de autoría del estudiante dando lugar, dando posibilidad al encuentro con su identidad profesional pero a su vez estando presente y mediando en ese trayecto? La formulación de las preguntas no busca establecer la imposibilidad sino por el contrario, lo que se pretende remarcar son las búsquedas

confrontación, no con los resultados de la observación sino con los resultados del primer análisis.” (Barbier.2000)

³¹ Todos estos elementos indican que, para nosotros este tiempo de la formación debe entenderse como ‘un tiempo de adolescencia profesional’, y al mismo tiempo que la cuestión de la adolescencia no fue objeto de estudio durante mucho tiempo para los psicoanalistas, la cuestión del ‘pasaje adolescente’ en el marco profesional no ha sido muy trabajada hasta ahora. Estos profesionales adolescentes que son los profesores en formación nos plantean la cuestión de construir un marco institucional adecuado para el paso de este escollo, para llevar a cabo el trabajo psíquico necesario para esta especie de integración del extraño en uno mismo y para atravesar este espacio de mutaciones conjurando la angustia del vacío que genera el entre-dos generaciones. (Blanchard y Toux- 2000 : 167-184)

permanentes que la tarea exige. Búsquedas que necesitan de atención y que implican tensión. He aquí la disponibilidad, la presencia y la confianza como elementos imprescindibles.

El acompañar a los estudiantes en sus trayectos de formación profesional, está atravesado por los lazos que se construyen “entre” los sujetos en relación con la particularidad de que buscan emancipar sosteniendo “una igualdad en la asimetría de lugares”(Cornu.2017:101). Asimismo, la construcción del trayecto altera,³² transforma a quienes están implicados y exige de un ámbito de confianza que sostenga y habilite las experiencias del acompañado, será entonces, confianza emancipadora. Esa confianza remite a una dimensión ética del acompañamiento teniendo por cometido dejar actuar al otro.

“Entonces es donde a mi me parece que se complica el tema de la autonomía porque entonces yo quiero algo para ellos que ellos no están queriendo mucho para si mismos y yo no puedo cambiar al otro ni hacer que los otros sean como yo quiero.”
Elvira.

“Hablar dejando espacios libres para que el atendido pueda atenderse pensante e incluir su palabra” (Fernández.2011:53) Espacios que posibilitan el encuentro con el otro y especialmente con el sentido de las acciones, que permite responsabilizarse de las elecciones y reconstruir desde esas experiencias en la medida que se teoriza sobre ellas. Sobre la tensión entre las intenciones para la enseñanza de los profesores y el encuentro de ese deseo con el sujeto estudiante se evidencian a lo largo del trabajo de investigación.

Otro aspecto a considerar a esta altura del texto, trata del uso de la expresión oficio docente que en ciertos momentos pareciera presentarse como un concepto opuesto a los trabajos de autoría y autonomía profesional. Respecto a los procesos que algunos

³² El trabajo psíquico del que ejerce el oficio docente no es curricular, pero es imprescindible.
Graciela Frigerio Congreso 2015

estudiantes realizan y a las dificultades para poner en palabras las acciones y analizar lo realizado, se plantea que lo que expresan a través de la escritura

“es una mirada desde el oficio y eso no resuelve el problema (...) Tiene muy instalada la idea del oficio de lo que hacemos entonces creo que todavía no está persuadido que hay una disciplina, en el sentido más estricto, que hay una disciplina que se llama Didáctica de la Historia.” Celia

Se había establecido que un buen desempeño corresponde a la posibilidad de argumentar y encontrar en la reflexión didáctica el espacio de análisis. Se afirmó también que esos trabajos implican madurez y disposición y que muchos estudiantes tienen dificultades para mostrar y mostrarse tendiendo a convertirse en “estudiante bolita”. Oponer la noción de oficio a estas tareas de formación habla de una concepción del oficio como ajena al sujeto, cargada de técnica, de cuestiones metodológicas o de tradición en el hacer.

“Estudiar el tema puede ser una práctica de oficio pero no estás vos y no da cuenta de estudiar en el sentido concreto perseguido en didáctica para que él se encuentre consigo mismo, que trabaje sobre él.” Celia

Para pensar sobre el hacer y como en ese hacer docente está siempre presente el sujeto, aunque no siempre en forma reflexiva, se recurre a Antelo y Alliaud (2009) quienes proponen reflexionar sobre aspectos que posibiliten avanzar en la enseñanza entendiendo preciso indagar sobre la naturaleza del oficio de enseñar. Considerar a la enseñanza como un oficio con la intención de evitar la simplificación a que pueda conducir el entenderla desde una sola visión, como por ejemplo ocupación, cargo, profesión o función. Pensar la enseñanza como un oficio permite integrar en su

definición a todos esos componentes en forma compleja y recuperar la noción esencial de la enseñanza que caracterizan como de actuar o intervenir sobre otros.

Pero desde la perspectiva de los autores, la enseñanza como un oficio está ligada a los resultados que produce “Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público.” (Aillaud, Antelo.2009:86) No se trata de un oficio en cuanto hacer, sino que ese hacer conlleva un saber que se produce en relación al hacer. Ese saber se enriquece en el ámbito colectivo y en la medida que el trayecto es acompañado con reflexión sistemática.

Celia reafirma la importancia de “dar cuenta de lo que hago” es lo que la lleva a “pensar en un buen desempeño aunque venga de una práctica oficiosa” porque “El saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, (...) un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.” (Contreras.2010:63)

Acompañar en los trayectos de construcción de autoría y autonomía profesional, sostener en los ventarrones afectivos que sacuden al sujeto de formación profesional en el encuentro consigo mismo desde sus concepciones sobre la historia hasta la mirada sobre si mismo a través del encuentro con los otros, es una actividad que se visualiza por los profesores entrevistados como muy relevante y que confiere sentido a la enseñanza. Acompañar para que puedan poner en palabras las acciones de enseñanza y poder responsabilizarse en la acción con autoría “(...) consiste en dar sentido a algo que está ocurriendo (...) Aquel *kairós* debe poder desovar su sentido por medio de una voz que dice algo.” (Cornu.2017:111). Es este un requerimiento fundamental que se ha podido constatar en este trabajo de investigación.

Se trata de suscitar en los futuros enseñantes el deseo y la energía necesarias para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad. Por tanto, esta meta es la del formador inscrito en un proyecto educativo que es el suyo. (Ferry.1990:62)

Se requiere poner en palabras y a su vez poder hacerlo con la alegría y la creatividad que lo posiciona como autor “A mi me encanta lo que hago” Hay que transmitirlo a los alumnos del IPA dice Berta . El requerimiento de la autoría y la alegría es fundante como ya se ha dicho pero a su vez es conmovedor y conlleva tiempos que implican procesos afectivos e intelectuales de construcción de sentido y de escritura.

“Volver inteligible la acción implica necesariamente elegir, ordenar, ligar.” (Cifali. 1995)

La escritura es uno de esos lugares, de esas materias privilegiadas para ver, entender, sentir y reflexionar sobre la articulación entre el pensar y el desear. (Fernandez.1996)

La escritura ya sea a nivel de texto anticipatorio del proyecto de clase o de unidad, o como texto de reconstrucción discursiva de las acciones de enseñanza, se presenta como un espacio esencial de formación y del acompañamiento. Para el profesor de didáctica los textos escritos dan la posibilidad de observar la comprensión, madurez y apropiación del discurso del estudiante. El dominio de un relato complejo es un requisito para la enseñanza de la historia y para la reflexión didáctica. Posibilita el acompañamiento en la medida que muestra, que da a conocer, que organiza y que se expresa con precisión sobre qué enseñar, para qué hacerlo y cómo proponer esa enseñanza del tema histórico.

Es preciso considera que “La escritura expone, no es neutral. Escribir exige un compromiso: “yo empeño en ella a mí mismo, mis ideas, mis capacidades.”(Cifali.1995) y así lo tienen presente los profesores, “soy consciente que cuando tienen que dar cuenta que una historia enseñada sienten vergüenza.” (Celia)

En las prácticas de escritura que son consideradas como una herramienta posibilitadora, como un tiempo y espacio para pensar, para decidir y para comunicar, se encuentra también un elemento de tensión entre las concepciones de los profesores y las realidades en las que desarrollan su enseñanza. Una tensión que desde este trabajo de investigación se constata en el sentido que las concepciones que movilizan a los

profesores, llevan a concebir la escritura reflexiva como uno de los requerimientos necesarios en la formación profesional a la vez que aflora en múltiples expresiones que se constatan dificultades ante ese requerimiento y que se entiende que son procesos a enseñar y que conllevan tiempos y muchas veces resistencias.

“La escritura y ahí no me refiero a la escritura académica, me refiero a la escritura espontánea, que también uno exige sin errores ortográficos, con oraciones coherentes pero verdaderamente es como en un segundo momento, mientras tengan las ideas concretas” (Elvira) “Hay un aprestamiento de escribir, de leer, de escuchar... (Alba) “que arme un texto y que a partir de ese texto que puede ser un párrafo o dos vayan construyendo la reflexión, me lo manda y entonces puede ir poniendo el pienso” (Elvira)

Las dificultades en la expresión escrita afloran en algunos estudiantes desde la formalidad hasta en el contenido. Poder transmitir la importancia que se le adjudica desde estos proyectos de enseñanza a la escritura de los proyectos y de las reconstrucciones de las clases es expresado como una dificultad y como contenido a ser enseñado. La potencialidad formadora de la lectura y de la escritura ³³no solamente como habilidad sino esencialmente como transformador de lo que el sujeto es, convoca a un trabajo de acompañamiento sostenido desde múltiples lugares.

Estas concepciones potentes en los profesores refieren a la creencia de que la tarea docente requiere de esa profesionalidad dado que será ese futuro profesor quien desde la potencialidad de la autoría y la alegría, podrá construir espacios habilitadores para sus estudiantes.

³³ “Pensar la lectura como conformación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Larrosa, Jorge en Conteras, José. 2010:68

5.b Respeto de la categoría “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”

“El discurso de un profesor de Historia es, antes que nada, un texto propio que organiza componentes tomados de otros textos, principalmente uno o varios libros de Historia que tratan sobre el tema de su clase, pero también de su experiencia como oyente de clases, conferencias, etc. Entremos pues en el dominio de lo intertextual y lo polifónico de los textos.” Zavala. 2014:20

Al presentar esta categoría de análisis de las concepciones que sostienen los profesores de Didáctica Práctica Docente II del IPA respecto de los requerimientos para el buen desempeño de los estudiantes el profesorado de Historia, se afirmaba que la enseñanza de la historia implica lo histórico y por tanto es preciso hacer foco en el sujeto que enseña y en sus concepciones respecto de la historia y de su enseñanza.

Pensar en la enseñanza de la historia necesariamente tendría que remitir a pensar la historiografía que ha leído el estudiante de profesorado y el abordaje que de ese conocimiento histórico realiza en esa lectura y apropiación, así como de las intenciones que proyecta para su enseñanza en cuanto profesión y en cuanto proyecto concreto de una clase.

En principio es preciso establecer algunas particularidades de la historia y del trabajo del historiador ante la práctica de investigación. Siguiendo a Michel de Certeau (1993) se afirma que la historia es una práctica de escritura que se produce desde un lugar que habilita ese encuentro con el pasado. Práctica que procura a un otro del pasado que ofrece límites. Esa escritura posibilita discursos y no se debería olvidar que “[los discursos] en cuanto hablan de la historia están siempre situados en la historia” (Certeau.1993:34)

Los profesores de historia tienen como función, enseñar historia pero sobre qué es exactamente lo que se enseña en un aula de historia hay una gran diversidad de investigaciones que Ana Zavala (2014.2019) clasifica en dos grupos refiriéndose a aquellos que consideran a la historia investigada y a la historia enseñada como lo

mismo y a aquellos que lo tratan como lo otro. Los primeros expresan que la historia enseñada se distancia de los saberes disciplinares tanto por sus contenidos como por sus cometidos o intencionalidades y que por tanto la formación docente y las prácticas de enseñanza deben buscar ese acercamiento que corrija la enseñanza. Mientras que a quienes agrupa dentro de lo otro, sostienen que se trata de dos categorías diferentes justamente porque la función de la historia enseñada es otra.

En ese sentido, Zavala propone salir de esa lógica de lo mismo o lo otro y pensar la posible relación entre la historia investigada y la historia enseñada «bajo el signo de lo análogo» terminando allí nuevamente en la recuperación del sujeto que entra en relación con la historia y con la historiografía, que lee, comprende, interpreta y construye su discurso para la enseñanza compuesto por múltiples textos de diferente procedencia.

La cuestión es, obviamente, hasta qué punto el nuevo texto en la cabeza del lector, o en las respuestas a las preguntas de un examen, o, naturalmente, en la clase que dicta a los niños o a los universitarios de un curso de posgraduación es suficientemente análogo al de la historiografía «de referencia», que puede ser un conjunto diverso de autores y posturas, o simplemente la histórica” (Zavala.2014:20)

No se trata solamente de la información que se lleva al aula sino de las tramas conceptuales que se construyen para su presentación porque “al igual que el pasado del que trata, la historiografía también es – entre pasado y presente – pensable.” (Zavala.2019:81). Pensar también cómo responden a un complejo de intencionalidades que le da sentido a esa acción de la enseñanza singular y situada de una clase. Por lo que al pensar en la historia que se enseña en el aula tendríamos que pensar en cómo y de qué se compone el discurso del profesor.

Comprender ese discurso es una tarea compleja y que necesita de herramientas conceptuales que permitan ponerlo en análisis. Sin dudas se puede afirmar que no se

compone únicamente de un texto de historia leído previamente sino que además la intertextualidad se entrelaza con múltiples sentidos que guían las prácticas. (Zavala.2011)

El profesor de historia y también el estudiante que realiza su práctica de formación profesional, está presente en lo que enseña ya sea con lo que aprendió del historiador leído, lo que porta desde sus vivencias como estudiante de historia, desde las múltiples motivaciones en referencia al tema que enseña, desde lo que cree que se espera que enseñe, desde lo que considera que corresponde enseñar a esos estudiantes en esa circunstancia, y la lista de aspectos que componen el discurso puede seguirse.

“no seríamos profesores de historia si no hubiéramos aprendido la historia que otros investigaron y escribieron, si no hubiéramos aprendido de nuestros maestros y profesores, y de tantos otros con los cuales hemos compartido la historia de nuestra propia vida. Lo que sucede es que no hay una fórmula para esto, cada uno lo hace a su manera. (Zavala.2019: 182)

“No es un traslado de la historia al aula sino, justamente una construcción” Alba

La coherencia y madurez que se requiere para la enseñanza de la historia tiene que poder visualizarse en los tres momentos de la clase. Momentos que refieren a la anticipación que implica la acción de escribir un proyecto y un guion para la enseñanza de un tema a un grupo en particular, el desarrollo de la clase y al poner en palabras lo sucedido ya sea oralmente o al realizar la reconstrucción discursiva.

Teorización y construcción de sentido que permita al estudiante de profesorado, conocerse en relación a la historia. Este trabajo lleva a desconstruir el discurso construido para la clase y poder encontrar allí cuanto hay de la historiografía, cuánto de tradiciones de enseñanza propias de su sentido escolar o cuánto de lo que se introduce desde lo cotidiano. Hay que “tratar de saber cómo puede el individuo jalar hacia adelante esta historia personal para volverle a dar sentido.” (Boutinet.1986:6)

Esta tarea de poner en palabras la historia que pretendo enseñar exige solvencia y madurez y se pretende evidencie coherencia entre el decir y el hacer.

“le exigimos que una clase sea clara – y no solo en el sentido de ordenada – que las ideas y conceptos estén manejados con precisión, que no haya asuntos, eventos o personajes que aparecen de la nada o cuestiones que quedan sin resolver.”
(Zavala.2019:78)

Coherencia que refiere a las intenciones de enseñanza que se exponen, al contenido que se selecciona y a la forma en que se ordena la secuencia de la clase. Qué y cómo se enseña tienen que ser coherente con lo expresado sobre para qué enseñarlo. Que los estudiantes puedan dar cuenta de esos argumentos en forma coherente implica solvencia, claridad y madurez. “a veces no tienen madurez para el abordaje de la enseñanza de la historia” (Alba) y presentan “cuestiones muy sencillas, tal vez muy simples, pero donde no hay posturas desde el punto de vista historiográfico”. (Delmi)

“Hagamos más bien de cuenta que hay un pensamiento que fluye y que viniendo de la investigación se convierte en la escritura de alguien, que pasando por la lectura se convierte en saber de alguien diferente, que se convierte a su vez en su propuesta de clase...” (Zavala.2019:98)

Más allá de la diversidad de investigaciones sobre la enseñanza de la historia, todos los profesores entrevistados concuerdan que es preciso leer a los historiadores, estar actualizados y pensar en cómo se construye el conocimiento histórico. No hay dudas que “para enseñar historia hay que saber” Berta. Los profesores con los que aquí se está investigando, afirman y requieren que se realice una lectura profunda, responsable y comprensiva de los historiadores y que la actualización sea un propósito presente.

Que el estudiante sea “solvente con la historia leída, solvente con su conciencia histórica, con el presente, con el destinatario a que está referida.”Alba

“El sujeto está en el origen del proyecto; el objeto al cual se destina, es el objeto meta de este mismo proyecto, objeto-meta que el sujeto busca hacer existir en un espacio posible.”
(Boutinet 1986:157-172)

La noción de proyecto para pensar las acciones preparatorias de una clase permite considerar todos aquellos aspectos que se ha expuesto en este trabajo referente a que la enseñanza está atravesada por el sujeto que la desarrolla. El proyecto es ese tiempo previo de la clase donde se toman una serie de decisiones respecto de la historia y de su enseñanza. En ese sentido el proyecto es un texto anticipatorio desde donde se busca ordenar un futuro deseado.

Una de las características relevantes de proyectar una clase es la complejidad temporal que implica dado que el sujeto porta sus vivencias, sus representaciones y concepciones y las pone en juego en ese presente a fin de anticipar el futuro de la clase. La complejidad refiere también a los sujetos implicados dado que además de quién está proyectando, allí están presente muchos otros actores sociales, institucionales y particularmente los profesores, los estudiantes y como ya se ha dicho los historiadores.
(Boutinet.1989;Barbier.1990)

La clase de historia es entonces una instancia discursiva donde se ponen en juegos múltiples textos que conforman un mosaico que requiere profundidad en el análisis. Berta se pregunta ¿qué es una buena clase de historia? La coherencia en la propuesta y madurez en el vínculo con la historia, el posicionamiento frente al presente y el sentido que se le otorgue a la enseñanza de la historia en esa realidad sociocultural en la que está inserto, podrían ser parte de la respuesta a la pregunta formulada.

“Argumentar porqué la van a enseñar en el 2018 en el Liceo 11 del Cerro, con estudiantes si , de tal condición, eso es lo que ellos tienen gran dificultad, y tienen una gran resistencia.”

Berta

“Teniendo una conciencia histórica tiene más sentido [la enseñanza de la historia] que no teniendo” Celia

Desde esta categoría se afirma la necesidad de que los estudiantes de Didáctica II tengan madurez para acercarse al conocimiento histórico también con autoría y responsabilidad social en el sentido de que esa enseñanza contribuya a mejorar la realidad en la que se desarrolla. Eso conlleva a considerar a la historia como una ciencia en construcción y no “tiene que ver con transmitir la historia como una verdad, donde qué entender está por fuera del otro.”(Elvira). Pensar cuál es la selección de contenidos y cómo se presentan en cuanto al abordaje del conocimiento y a las actividades que se proponen.

Sobre cuál ha sido históricamente el sentido de esta asignatura se ha discutido desde distintos ámbitos. Específicamente relacionando los fines nacionalistas con los que se asocia el surgimiento de la asignatura escolar en este presente donde los estados nacionales se debilitan frente a un mundo globalizado financieramente. Alberto Rosa plantea que pensar al respecto podría ser tomado como una oportunidad donde “la enseñanza de la Historia no debería de ser la de transmitir racionalizaciones e identidades que empiezan a perder vigencia y operatividad, sino la de estar atenta, e incluso hacer de laboratorio para la confección de otras nuevas.” Rosa.2006:50

Los niveles de abordaje del conocimiento histórico que pueden reconocerse en el discurso de clase y en las actividades propuestas a los estudiantes, permitirían pensar en el sentido de la historia. La exigencia de claridad en la clase, de una reflexión estética en relación a lo que Koselleck reclama a la historiografía “en lugar de narrar series cronológicas, debería averiguar los motivos ocultos y extraer un orden interior de los sucesos contingentes”(Zavala.2019:78). Si las actividades y el abordaje del contenido remite a un nivel informativo no se estaría promoviendo la posibilidad de pensar ni pensarse a través de la historia.



Pero uno se podría preguntar, ¿si la historia ya sucedió, qué es lo que hay para discutir? Muchísimo. ¿Fue la Revolución Estadounidense una lucha contra la tiranía o un intento por parte de las élites de mantener su estatus?, ¿fue la Guerra Fría realmente un conflicto entre la democracia y el comunismo o una competencia de dos superpotencias por la obtención de la hegemonía? (Wineburg. 2001)

Que la clase de historia posibilite la formulación de nuevas preguntas, que sea un espacio habilitador donde el conocimiento histórico no se presente como una verdad impuesta sino que “todo saber debe ser presentado como cuestionable, como construido y si fue construido puede ser reconstruido, y siempre algún elemento a revisar tiene.” (Barrán.2007:8)

“Está bueno que si el estudiante estudió del manual uno le señale, hay títulos que dicen Los españoles poblaron América, entonces el estudiante tiene que ir a la clase con el manual y preguntar. ¿Este título estará bien? ¿América no estaba poblada antes de que llegaran los españoles?. Derribar ese mito que es mirar la prensa, un titular pero un titular intencionado, que no todo lo que está escrito es verdadero.” Berta

La coherencia y madurez para la enseñanza de la historia requiere de un posicionamiento frente a la disciplina y al sentido de cada tema en relación al profesor y particularmente a los estudiantes a los que está dirigida. La exigencia de este curso donde los estudiante de profesorado tienen que tomar una unidad temática, estudiar, proyectarla y desarrollar su enseñanza, se observa como el lugar “donde se puede ver mejor” (Alba) cuáles son las potencialidades y a dónde radican los problemas aún sin

resolver de acuerdo a lo esperado.
Maestría en Enseñanza Universitaria



Los profesores manifiestan que se observa muchas veces una distancia entre lo que los practicantes proyectan y lo que sucede en la práctica y esta distancia podría estar vinculada con las formas en que aprendieron historia. Las tradiciones de enseñanza se arraigan fuertemente en las acciones a pesar de que contradigan posibles intenciones proyectadas. Estas tradiciones no solamente refieren al abordaje de la historia, sino también a cuestiones metodológicas que llevan a que los estudiantes se puedan sentir más seguros con materiales y recursos que ellos vieron en sus profesores, que con otras posibilidades que las nuevas tecnologías, posibilitan a pesar de que observen a los profesores adscriptores trabajar con otros materiales.

La fuerza de la historia escolar es importante cuando la situación de práctica docente los conmueve “pedían incluso cambiar de salón, para ir a un salón que tenía pizarrón, para ir a un salón donde ellas pudieran trabajar como lo vieron tradicionalmente.”
Delmi

La tensión entre las concepciones de los profesores de Didáctica respecto de los requerimientos para el buen desempeño y la realidad en la que trabajan según lo que narran, puede visualizarse también en esta categoría. Se requiere solvencia en el conocimiento disciplinar pero muchas veces expresan que “tendría que estudiar más y tener un manejo del conocimiento mayor” Delmi. Se requiere madurez en el abordaje de la historia, pero “da cuenta que no domina mucho de historia” (Celia) coherencia en el proyecto y en la clase “qué priorizo, en qué jeraquizo, qué recursos utilizo, cómo. Eso que les cuesta mucho poder explicitarlo.” (Celia) “Frente a la inseguridad, la necesidad de control es grande.”(Delmi)

La escritura del proyecto y guion de clase donde se explicitan los argumentos y la secuencia de enseñanza es un lugar privilegiado para el acompañamiento. Mirar ahora la escritura del proyecto como un texto anticipatorio además de como un texto de análisis como se trabajó en la categoría autoría y alegría. El proyecto de clase comunica, a los efectos del acompañamiento, algo de lo aprendido respecto del tema a enseñar y las decisiones sobre el abordaje y su enseñanza. Pero es también aquí un texto que muestra, que expone y por tanto un lugar desde donde los profesores requieren para el curso y desde donde sienten la resistencia.

Esa selección que se realiza al proyectar también refiere a los dispositivos que se llevarán al aula a modo de recursos que faciliten la enseñanza y en torno a los que se realizarán actividades. Estas decisiones traen nuevamente a la luz la necesidad de madurez para el uso de los tiempos, los de proyectar y los de la clase. Los tiempos del profesor y los tiempos de los estudiantes, los tiempos para preguntar y los tiempos para esperar las respuestas. “Es una formación profesional, la organización del tiempo. Y no es instintivo ni intuitivo, es un aprestamiento también como aprender a leer y a escribir a manejar los tiempos y a tomarte el tiempo para las cosas” (Alba)

Coherencia y madurez para la administración de los tiempos de clase habilitando la escucha al otro y propiciando, la participación. “Los tiempos también están mediados por ese cuerpo que además de cerebro, intelecto. También comunica, expresa afectos, deseos, alegrías, entonces también un reloj que se va adecuando a los tiempos del aula.”(Alba) Aprender a proyectar y usar los tiempos del aula que contemplen a todos los actores y que posibilite las actividades, es una necesidad para este curso. Tiene que ver con la solvencia, la claridad y la madurez que permita la coherencia.

“El pizarrón por ejemplo en determinado nivel no se puede obviar, porque el chico tiene que abrir el cuaderno y poner la fecha y poner el título y poner algo de lo que dio en historia, porque si no, se perdió. Pero si no es tu fuerte el pizarrón, , tenés alguna inhibición ortográfica, ¿por qué no trabajarlo? ¿Por qué no traerlo preparado, pensado?” Berta

Afloran cuestiones metodológicas a ser enseñadas en este nivel además de acompañar en la construcción de sentido, “si porque también viste que la didáctica tiene como algo de lo que uno prescribe que le dice al otro qué hacer”. (Elvira) La tensión se encuentra aquí en cuánto se prescribe y cuánto se acompaña para que el estudiante construya y se reconozca en lo que hace. Tensión que aumenta ante la demanda de recetas “otros muy resistentes, y eso tiene que ver con su propio afecto, con su confianza con encontrar ese rol identitario, y eso son los que más exigen una receta”(

Berta)

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

A lo largo de toda la investigación, aflora la dimensión identitaria del profesor de didáctica dando cuerpo a esas concepciones. Delmi plantea que cuando los estudiantes le reclaman recetas que indiquen cómo trabajar en la clase, cuando afloran los miedos al “buscar los mecanismos para que el alumno del liceo se interese de lo que uno está haciendo en la clase” recuerda que “cuando le pregunté a mi madre cómo hacía una receta de cocina, ¿no? Ponés un poquito de esto, un poquito de lo otro y te sale bárbaro. Yo necesitaba que me lo explicitara. A ver cuántas cucharitas...” Sin dudas esta referencia personal, este ejemplo de la vida cotidiana hace aflorar la tensión entre lo que se requiere, en cómo se ve la profesión y en la forma en cómo acompañar para que se apropien de esas herramientas. Sigue diciendo la docente “si nosotros hiciéramos más hincapié en el uso de nuevos recursos, yo pienso que ellos se animarían más”

5.c Respetto de la categoría “Profesionalidad: compromiso día y noche”

“Reflexionar sobre ética, educación y desarrollo es siempre una alternativa entre dos actitudes: el fundamentalismo y el escepticismo” Cullen 2008

La categoría llamada Profesionalidad: compromiso día y noche descrita anteriormente, trae como requerimientos cuestiones que se suman a las categorías ya trabajadas y que a su vez son esenciales. Los profesores de didáctica con los que se ha trabajado refieren a la importancia de estar presente en la tarea. Estar presente no quiere decir solamente asistir a clases que es una forma de la presencialidad sino que hablan de estar disponible, comprometido y ser responsable frente a los otros a los que está dirigida la enseñanza.

“Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa.” (Contreras.2010:64)³⁴

³⁴ “el acceso a las significaciones que los actores dan a los objetos, a los actos, a los pensamientos o a los enunciados, se hace por supuesto de forma privilegiada a través del análisis de todas las formas de discurso de los sujetos sobre su actividad, sobre su compromiso en la actividad, sobre el contexto y sobre su propia historia. Pero estas significaciones varían en el tiempo y en función de los contextos de comunicación. Una vía interesante y utilizada por varios investigadores, puede entonces consistir en la construcción por el investigador y por el sujeto de los resultados relativos a la elaboración de las significaciones y a su interpretación. Es lo que pasa particularmente en los procedimientos de confrontación, no con los resultados de la observación sino con los resultados del primer análisis.” (Barbier, 2000)

Esa presencia, ese estar físicamente pero también con las convicciones, con solvencia y con compromiso social para proporcionar espacios que posibiliten el encuentro de los otros con el deseo de aprender y con la construcción de un lugar de transformación, implica conocimiento de si mismo y seguridad. Para que el profesor pueda actuar como “agente subjetivante” (Fernández.2011:275) habilitando espacios de autoría para sus estudiantes, es preciso que la formación docente le proporcione espacios donde pueda trabajar sobre su subjetividad.

Los trayectos de formación del profesor de historia, requerirán por tanto tiempo para el encuentro con los otros de la historia, con los otros de la historiografía, con los mediadores que acompañan ese trayecto de formación. Tiempo para el encuentro consigo mismo y tiempo para poner en palabras y comprenderse. Recién desde allí sería posible posicionarse como acompañantes que sostengan las tareas que el oficio docente requiere. Nuevamente se visualiza la tensión entre lo que se requiere y la realidad de muchos estudiantes que ya sea por su edad, trayectoria o indecisiones, a veces no disponen de ese posicionamiento ante problemas que constituyen también su presente y que se requiere desde este curso de Didáctica Práctica Docente II.

El compromiso día y noche a que se refiere, es también una tarea del profesor de Didáctica Práctica Docente, en cuanto acompaña y sostiene los trabajos que la formación requiere. Es una tarea que demanda gran disponibilidad y una escucha atenta dado que esos tiempos de formación son también tiempos de sufrimiento³⁵, de cuestionamiento y de incertidumbre. Blanchard y Laville (2000) afirman que “durante el tiempo de formación, los sujetos se vuelven más frágiles en su representación de si mismos, y este estado de vulnerabilidad hace necesario retomar su construcción identitaria” por tanto la formación docente necesariamente tiene que trabajar sobre estas cuestiones que hacen a la construcción profesional.

Tiempos donde puede llegarse con fuertes convicciones pero que por momentos los espacios de didáctica práctica docente parecieran interpelarlo todo, conmover profundamente donde la necesidad de comprender esos procesos se vuelve imprescindible. Estar presente y con disponibilidad para escuchar y acompañar a los

³⁵ Me focalizo en el sufrimiento profesional, tratando de entender qué cosas específicas de la enseñanza hacen sufrir (...) Hoy creo que hay un sufrimiento que viven aquellos cuya tarea es la transmisión del saber. Cuando el profesor enseña a un grupo de estudiantes se expone ante ellos y también se expone en su relación con el saber, con ese conocimiento que debe transmitir. (Blanchard.2010)

estudiantes exige de los profesores un cúmulo de posicionamientos que en realidad el estudiante de formación docente está construyendo y/o revisando en un trabajo identitario que conlleva tiempo, sufrimiento y que muchas veces se materializa como queja, desconformidad, incomprensión sobre lo que el docente de Didáctica requiere o pretende promover en su curso.

Estanislao Antelo (2009) recuerda que clásicamente se ha afirmado que “educar es hacer algo con el otro” pero a su vez alerta sobre el riesgo a cierta desmesura y megalomanía si los profesores lleváramos al extremo esa definición. En su lugar nos propone “que la educación no es sin otro: vive del otro, depende del otro.” Desde esta concepción el sentido de la enseñanza se constituye en base a esa relación con los otros resaltando la relación donde está presente la entrega e inclusive la militancia y no es para el otro ni mucho menos contra el otro sino con los otros.

El autor busca responder a la pregunta ¿qué tipo de compromiso es el compromiso docente? y en ese sentido reconoce dos concepciones que suelen estar presente en el ámbito educativo. Aquellos que hablan de un compromiso con los estudiantes y aquellos otros que sitúan el compromiso en relación al contexto. En el primer caso la tarea del profesor es dar frente a la ausencia de lo que el estudiante no tiene. El profesor sería un experto en los chicos y no necesariamente en las asignaturas que pretende enseñar afirmando que este posicionamiento “impide que una educación tenga lugar en tanto obtura la posibilidad misma de que el otro no me necesite.”

Para quienes entienden el compromiso docente en relación al contexto, un buen profesor necesitaría de “coraje, compromiso, conciencia sociológica epocal” y la tarea de enseñanza ya no necesitaría de asignaturas sino de espacios curriculares abiertos al contexto donde lo que prima es que en cada caso “no es lo mismo”. Antelo remarca que desde este posicionamiento el pasado pasa al olvido y la escuela queda atravesada por un presente que provee diversidad de contenidos “a demanda”.

Siguiendo el planteo de Antelo, “el compromiso del docente es con la transmisión, es decir con la enseñanza, con el oficio, con la obra” y la obra del profesor sería justamente dar clases, transmitir el conocimiento cultural acumulado. Allí está el reconocimiento, la gratificación personal que conlleva la alegría profesional en el encuentro con los otros.

“Si me gustaría decirle a los docentes que no olviden que enseñanza y entusiasmo están siempre asociados.” (Barrán.2007:9) Este posicionamiento respecto de la enseñanza y el oficio docente necesita del entusiasmo que proviene de la convicción de que lo que cada día se hace es en función de las necesidades de cada uno y de la sociedad en su conjunto. Las búsquedas son múltiples y complejas pero sentirse comprometido y disponible para el encuentro con los otros es lo que genera ese entusiasmo que moviliza a los docentes.

“Obviamente las condiciones socioeconómicas son agravantes y la situación que atraviesa la sociedad hoy repercute en la enseñanza. Este es un oficio cada vez más difícil.”
(Blanchard.2010)

La realidad social que atraviesa a los liceos, las dimensiones de organización institucional que atraviesan las aulas, las inquietudes o la aparente indiferencia de los estudiantes que interpelan las propuestas de enseñanza sacuden a los estudiantes de formación docente que necesitan “asumir y sostener” con convicción el sentido de su enseñanza de la historia. Posicionarse como profesores de historia desde un lugar de compromiso social, desde el convencimiento de que ese encuentro proporcionará herramientas a los estudiantes para pensarse en la realidad en que viven y para intentar transformarla.

Necesitamos otro tipo de docente. Y ese es el contacto con la propia realidad, con toda la problemática que vemos de los chicos actualmente en un liceo, de todas, problemas que tenemos, de las deserciones, de los chicos de irlos a ver a ellos a la práctica, de encontrarnos con clases que tienen chicos ahora que vienen del extranjero, el año pasado visitaba alumnos en el Liceo 1, y hay muchos chicos que vienen por

ejemplo de Venezuela, Dominicana, como haces en una clase tan diversa, para poder enseñar historia. Delmi

Esta dimensión ética de la profesión docente, esta búsqueda por construir espacios que propicien la superación de los otros como estudiantes, exige un posicionamiento claro que pareciera no estar siempre como una realidad en el estudiantado de este curso. En ese sentido se expresa Elvira al referirse a esos requerimientos que no se cumplirían “desde el pienso de la clase que no se anima a tomar posturas sobre ciertas cosas”. Alba reafirma la idea de la dimensión ética de la profesión diciendo que lo que se está buscando no son resultados “sino una enseñanza que tenga que ver más con la transformación del ser humano, del proceso de construcción de autoría.”

Algunos que son una maravilla que tienen esa vocación y tienen ese compromiso vos los ves entusiasmados, algunos con dificultades pero sumamente entusiasmados, abiertos a intentar a que se equivoquen pero intentan y otros muy resistentes y eso tiene que ver con su propio afecto , con su confianza . Berta.

Desde esa complejidad del oficio de enseñar, se plantean desafíos que hace muy difícil poder reconocer y determinar qué es lo que requiere el docente en su formación y plantean que un componente a considerar es el vocacional. Esta vocación coloca al docente no como un trabajador sino como un actor en relación a los otros, lo que añade principios y valores de realización individual implicados en esas actividades al decir de Alba, “siempre buscando salir de uno para focalizarse en el otro.” El carácter vincular y relacional de la tarea docente lleva a considerar la dimensión subjetiva y afectiva del oficio que “encierra misterio y autoría en el proceso” (Aillaud, Antelo.2009:83)

En la cita inicial de este apartado, al citar a Cullen se pretende recuperar , para mirar las acciones de enseñanza desde el punto de vista ético, la importancia del

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

posicionamiento frente a la realidad evitando caer en cualquiera de los dos extremos que conduzcan al descreimiento total de un escepticismo inconducente socialmente o la imposición de prácticas de enseñanza cerradas y autoritarias que no habiliten la pregunta, la creatividad o la discrepancia. Ni enseñanza escéptica ni fundamentalista es también lo que surge de este trabajo donde los profesores reclaman si compromiso y disponibilidad.



5.d Respeto de la categoría “La bisagra en la formación profesional”

“Estos profesionales adolescentes que son los profesores en formación nos plantean la cuestión de construir un marco institucional adecuado para el paso de este escollo, para llevar a cabo el trabajo psíquico necesario para esta especie de integración del extraño en uno mismo y para atravesar este espacio de mutaciones conjurando la angustia del vacío que genera el entre-dos generaciones.”(Blanchard ;Toux-Alavoine 2000)

Con esta denominación se presentó la categoría que se construyó para dar cuenta de cómo los profesores de Didáctica Práctica Docente II del Profesorado de Historia del IPA, refieren a la formación profesional como un trayecto que implica una noción de progresividad en la adquisición de conocimientos que se vuelven requerimientos para el buen desempeño. La progresividad implica profundización en el abordaje de los conocimientos imprescindibles para la inserción en la práctica laboral.

Desde allí se desprende la noción de bisagra que tiene esta asignatura dado que recae sobre la decisión de los profesores del curso, habilitar “dar el pasaporte” para el desempeño autónomo que exige el curso de Didáctica III con grupo a cargo en el Sistema de Enseñanza Media. Es un punto de inflexión dicen los profesores porque será aquí que los estudiantes tendrán que dar cuenta de los conocimientos adquiridos tanto en los cursos previos de Didáctica, como en las diferentes asignaturas específicas y del trayecto de formación común que portan como lo sostiene Fernando Pesce (2016) cuando afirma que “las configuraciones didácticas de los docentes son producto de múltiples campos que se entrecruzan y que enmarcan las diversas prácticas de enseñanza.”

Los profesores conciben esta tarea de habilitar o no, la continuidad al curso siguiente, como una responsabilidad de fuerte posicionamiento profesional ya que conciben que es este el punto de inflexión en la carrera del profesor de historia y recae en esta acreditación de saberes determinar si necesita de un tiempo mayor para apropiarse de

los requerimientos necesarios y por tanto, tendrá que disponerse a cursar en otro año o si puede avanzar hacia las exigencias de Didáctica III.

Esta decisión no es el resultado de una evaluación final sino que es resultado de un año de acompañamiento donde los afectos y los vínculos son relevantes. No es tampoco un trabajo en solitario del profesor de Didáctica porque desde lo que expresan, se visualiza que la figura del profesor adscriptor que recibe al practicante en el liceo, es un elemento relevante en el trayecto y en la decisión de abrir el pasaje o de cerrarlo temporalmente habilitando así a otros recorridos con otros acompañantes y en otras circunstancias que quizás sea lo que ese estudiante necesite para su formación.

La noción de saberes como “lo que la institución designa como tales cuando planifica sus acciones de formación y decide cuales serán los objetos de enseñanza” (Nadot.2000) se complejiza en las prácticas al estar atravesadas por los sujetos que las practican poniendo en juego sus saberes sostenidos en concepciones que son construcciones identitarias desde donde se entra en relación con los estudiantes al momento de determinar qué es lo que necesita para aprobar o no este curso bisagra.

“No puedo acompañar desde lo no dicho” “Es muy difícil intercambiar porque en realidad nunca conocimos de él cuál era la Guerra Fría que quería enseñar”. Celia

Anteriormente se ha expresado que el acompañamiento exige disponibilidad y confianza y especialmente que requiere del deseo de ser acompañado. Este aspecto vuelve con fuerza en esta categoría dado que como en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje el “entre” construido es habilitador o en su defecto obturador. Es un espacio entre dos que afecta y remueve no solamente a los estudiantes, sino a los profesores que se ven interpelados en la relación y pareciera que “entonces, estos adolescentes profesionales nos vienen ‘a incomodar nuestro saber, ya sea saber teórico, o saber-hacer.” (Blanchard y Toux- Alavoine.2000)

Aspectos vinculados a la construcción identitaria que implican componentes representacionales, operatorios y afectivos ³⁶ tienen que ser considerados al concebir la formación como una práctica en la que la identidad está en juego no solamente como las huellas de lo vivido sino que es producida y transformada en la acción de formación. Es por eso que los profesores dan cuenta de esas dificultades y tensiones que perciben entre el estudiantado y sus concepciones sobre el buen desempeño especialmente cuando no se logra visualizar la didáctica como un meta saber necesario en el trayecto de formación.

“Están en la mitad de la carrera, y todavía (...) no han asumido bueno, que se necesita estudiar y algunos hacen Didáctica por ese afán porque lo que realmente quieren es ser profesores, estar en el aula. Berta

La tensión aquí se visualiza en relación a los conocimientos adquiridos que profesores entienden que corresponde a esta altura de la carrera de grado atento al recorrido curricular previo, y lo que dan cuenta a través de sus discursos que son las dificultades con las que se encuentran. Desde allí la potencialidad que adquiere el curso como su acreditación.

“No, no vienen con ese recorrido. Lo que yo considero es que ellos están, es un tema hasta de madurez para ellos yo asumo que ellos hicieron un recorrido que consideraron necesario para estar en el curso de Didáctica 3 conmigo.” Celia

³⁶ Desde el punto de vista operatorio y descriptivo, nos parece pues importante dar cuenta de un primer nivel de identificación de la identidad como un conjunto de componentes representacionales (competencias, capacidades, habilidades, saberes y dominio de prácticas, etc.), y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y cuyo agente es el soporte quien detenta en un momento dado esta historia. (Barbier.2000)

“Un estudiante que está en proceso y que en realidad todavía le faltan muchas herramientas para realizar el curso de Didáctica II.” Delmi

Atendiendo particularmente a los tiempos personales de cada estudiante pero a su vez, dando lugar a la construcción de esos trayectos imprescindibles para la formación profesional que surgen desde las concepciones de los profesores, pareciera evidenciarse que no siempre quienes acreditaron cursos previos se apropiaron de los conocimientos de manera de ponerlos en relación con los requerimientos de Didáctica práctica docente II. En ese sentido “yo trataría de hacer con él, si fuera mi alumno, es invitarlo a pensar (...) entonces se lo haría visible.(...) yo pondría reversa e intentaría con una propuesta más guiada” Elvira. Nuevamente entra en tensión los aspectos que surgen de cómo acompañar y de cuáles son los requerimientos para que pueda salir del confort de “los algodoncitos” del curso anterior y poder consolidar el trayecto autónomo que lo habilite al siguiente de Didáctica III.

6. Conclusiones

Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo”

(Contreras.2010:66)

A través de esta investigación se propuso construir conocimiento respecto de las concepciones que sostienen los profesores de Didáctica Práctica Docente II en el profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas, sobre el buen desempeño esperado en este nivel. Se propuso asimismo, un segundo objetivo de acción mediante la intervención realizada a lo largo de la investigación proporcionando a través del trabajo de investigación, espacios de participación e intercambios que habiliten a la reflexión sobre las prácticas por parte de los involucrados tendiente a generar aprendizajes y posibles transformaciones.

Al momento de escribir el capítulo sobre las conclusiones se considera relevante retomar esos puntos iniciales del trabajo y reafirmarlos así como en lo que refiere a la opción metodológica que permitió el desarrollo de la investigación y en función de la cual se exponen las siguientes conclusiones. Aunque pareciera no ser necesario, se entiende relevante aclarar que todas las conclusiones refieren específicamente a lo que se puso a disposición por parte de los participantes en esta circunstancia concreta y que no se pretende conclusiones generalizables.

Este capítulo se ordena con diferentes subtítulos a partir de los cuales se retoman cuestiones relevantes que hacen al planteo general de la investigación y sobre las cuales se pretende concluir a fin de consolidar lo producido atendiendo a los objetivos planteados. Estos subtítulos referirán al término concepciones dado que hace al objeto de estudio y que a su vez ha sido un concepto que se ha ido reafirmando con fuerza desde la empiria y desde el marco teórico trabajado y que a su vez y sin lugar a dudas el método de generación conceptual ha permitido su abordaje y redefinición.

En el segundo apartado de las conclusiones se retoma la asignatura Didáctica Práctica Docente y desde allí la reafirmación de esa intuición inicial o supuesto de que ese

espacio sería un lugar relevante desde donde pensar la carrera del profesorado de historia. En tercer lugar se desarrollan las tensiones y/o problemas que se visualizan como resultado de la investigación cerrando el capítulo con algunas reflexiones respecto de la importancia de la toma de la palabra por parte de los docentes a través de las investigaciones sobre lo didáctico y sobre la didáctica.

En función de esas concepciones se crearon las cuatro categorías presentadas en el capítulo de resultados “La alegría de la autoría”, “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”, “Profesores de día y de noche” y “Didáctica Práctica Docente II: bisagra en la formación”. Se reafirma la opción en cuanto a la forma de hacer ciencia de lo social elegido dado que el método de construcción conceptual permitió construir conocimiento a partir de la inserción en el campo de investigación yendo y viniendo con el marco teórico realmente en un trabajo espiralado que permitió ir construyendo y deconstruyendo supuestos con lo que la investigadora llegó.

De las concepciones.

Ingresando en la escritura de este capítulo de conclusiones respecto de las concepciones que sostienen los profesores de Didáctica de la Historia del IPA respecto del buen desempeño en el curso de Didáctica Práctica Docente II, se entiende que corresponde retomar la noción de concepciones a fin de dar cuenta desde qué lugares se trabajó y cuáles son los aspectos que se tuvieron en cuenta. Acercarse a las relaciones establecidas, a los sentidos construidos y a las significaciones dadas es sumamente complejo.

Frente a esa complejidad y siguiendo a Barbier (2000) se consideró que una vía de acercamiento sería la observación de las actividades a modo de tomar contacto con las huellas que trazan y con esos posibles indicios del ejercicio de la actividad. En esa perspectiva metodológica compleja, las verbalizaciones que acompañan la actividad contribuyen al acercamiento del investigador a ese proceso interno que es la construcción de sentido. Desde allí que se trabajó especialmente con los textos producidos por los profesores dando cuenta de sus intenciones para la enseñanza y con los discursos construidos a partir de las entrevistas realizadas.

Si bien esas comunicaciones son provocadas y a su vez transforman las realidades mentales, de todos modos, son un preciado testimonio de las construcciones mentales a ser considerado. El acceso a las significaciones es a través del discurso construido para esa instancia donde cada sujeto decide qué mostrar y cómo hacerlo. Es en el análisis de lo dicho por los sujetos sobre su actividad, el contexto en que se realiza y sobre su propia historia una forma de poder conocer la oferta de significación de las situaciones de enseñanza.

Las concepciones van tomando cuerpo y redefiniendo el término a lo largo del trabajo de investigación, donde claramente se revelan como nociones orientadoras y fuertemente identitarias a la vez que permeables a las experiencias a las que el sujeto profesor se expone ya sea en el aula, en instancias de profesionalización junto a otros colegas, o en la soledad de la lectura frente al texto que lo interpela.

Esas concepciones que sostienen sus saberes, convicciones y expectativas respecto de la realidad profesional, “Estos conocimientos y/o estas convicciones no deben ser entendidos únicamente como lo que el sujeto puede identificar y declarar, incluyen también los saberes implícitos (Vergnaud,1998) que no puede enunciar y que sin embargo guían su acción. (Nadot .2000). Se ha buscado trabajar sobre esos dichos explícitos y también sobre las grietas del discurso que posibilitan el encuentro con algo de lo no dicho que busca aflorar.

A lo largo de la investigación esas concepciones afloran a través de expresiones que dan cuenta del convencimiento, de lo identitario y también de que son fruto de procesos de largo alcance pero que pueden ser puestas a revisión y que justamente como consecuencia de esos trayectos se transforman. Las concepciones de los profesores se sostienen en sus creencias, sus vivencias y sus deseos y se expresan en las entrevistas como “yo creo que” “para mi” “yo siento” “yo pienso”. Ejemplos como los que se transcriben a continuación surgen permanentemente del trabajo de campo realizado.

“eso es lo que yo pretendo, a mi me parece que esa es la historia que hay que enseñar...” Berta

“lo que más me interesa es que los estudiantes tengan un conocimiento ...” Elvira ind

“Pero me parece por la impronta mía, por mis características, y por el lugar que le doy a ...” Alba

“Para mi el buen desempeño es ese, y ese dar cuenta (...) como creo que tenemos un conjunto ...”Celia

“para mi la más importante es el conocimiento de la disciplina...”Delmi

Estas expresiones, parte de muchas otras , permiten dar cuenta de esos recorridos personales y profesionales cargados de experiencias. Experiencias que la mayoría de las veces han sido puestas en análisis en el marco de la teorización y reflexión didáctica. No son caprichosos, sino que son fruto de trayectos densos y a su vez abiertos a la permanente revisión.

“También es verdad que en la década de los 90 pensar que la práctica educativa era un contexto de afectividad de, relación con el saber y demás para mi era más un discurso de un gurú que de un sujeto que creyera que de hecho esté en juego el afecto. Filloux puede haber sido, Charlot era una agenda de lectura que hasta que no se hizo carne. Y yo creo que eso, ¿qué me hizo cambiar? (...)” Celia

Los profesores de Didáctica investigados tienen un recorrido profesional con más de veinticinco años de trabajo en el aula de enseñanza media y de sus biografías como estudiantes así como de un trayecto de actualización y estudio permanente. Son profesores que se desempeñan en el Instituto de Profesores Artigas por un periodo que oscila entre los treinta y diez años de trabajo y como se ha dicho anteriormente, tienen entre veinte y cuarenta años de experiencia en el aula de historia de Enseñanza Media. Desde allí valoran, comparan y analizan los desempeños de sus estudiantes.

“Fue la propia experiencia, ¿no? La propia experiencia, bueno, el leer, el estudiar, el hacer cursos también, no, eso a nivel personal, eso te va nutriendo, (...) el hecho del bombardeo continuo que uno tiene de formación, te va nutriendo. Por otro lado, el trabajar yo en el aula, es yo hasta el año pasado tenía clases directas, en el colegio tenía los grupos de bachillerato. (...) la propia experiencia mía, me fue llevando como a ir armando todo esto, que a veces como que no somos tan conscientes de en qué momento, me di cuenta que necesitaba mucho más de lo que yo en un principio pedía. Delmi

Sus proyectos de enseñanza y sus respuestas frente a situaciones concretas permiten entender que las concepciones no son estáticas sino que ellos reconocen cambios como fruto de la relación con los otros que la profesión les exige. Esos otros son identificados como historiadores y sus nuevas investigaciones, teóricos de la enseñanza, colegas y especialmente los estudiantes. Desde allí la potencialidad de estas concepciones que los guían en el sentido de que son fundantes pero a su vez dinámicas.

“Para enseñar hay que saber. Entonces uno permanentemente está tratando de leer, de actualizarse, si, tiene un curso, tiene que leer sobre ese curso, pero siempre uno, por lo menos yo lo hago a pesar que tengo mis 40 años, trato de ir , viene Ruffer, voy a la historia regional, habla un colega de historia de género, porque hay tanta historia hoy, de microhistoria y demás. Uno tiene eso, ese es un eje el qué, el darse cuenta que lo que aprendió en el IPA es apenas es el cimiento para ir construyendo, y cuando más vas estudiando más te das cuenta de todo lo que no sabes.” Berta

Al trabajar sobre lo que consideran como un buen desempeño de los estudiantes de Didáctica II, los profesores van enlazando en sus fundamentaciones los aspectos que fueron descritos y categorizados en el capítulo de resultados, sostenidos fuertemente desde ejemplos y argumentaciones que parten desde sus vivencias como docentes. Claramente las concepciones de qué requerimientos exigir se sustentan en su recorrido profesional que implica experiencia en el aula, formación y reflexión didáctica.

“Si, muchísimo por eso no dejé la docencia directa, la necesito. Porque además yo les pido un proyecto de curso y comparto mi proyecto, les pido este tema de las angustias, las alegrías, los tiempos bueno comparto mi experiencia. Lo necesito como profesora de didáctica justamente porque es una transmisión de experiencia también ¿no? comparativa, diferenciada”. Alba

Las concepciones sobre la profesión docente en función de las cuales construyen sus proyectos de enseñanza, están en relación a convicciones que surgen de sus experiencias de aula como profesores de historia y como profesores de didáctica. Continuamente se ejemplifica con situaciones personales de enseñanza de la historia y de formas de desarrollar la profesión institucionalmente. El para qué enseñar historia de estos profesores de didáctica es la base desde dónde reconocen y construyen qué requerimientos necesita el estudiante de Didáctica Práctica Docente II.

“creo que la enseñanza tiene, está esencialmente creada para servir a otro, ¿no? Para acompañar a otro, para motivar, estimular a otro, entonces, esa actitud de servicio, arraigada capaz en mi trayecto de formación no, el pasado, la niñez, y la adolescencia , y tiene que ver mucho con esto no,” Alba

Al referirse a sus concepciones hacen explícitas esas búsquedas en sus recorridos personales no solamente como profesores sino que también traen y jerarquizan la mirada sobre sus biografías escolares. Es interesante el enlace que se puede visualizar entre lo que construyen desde el aula de historia y cómo entre en relación y se transforma con la experiencia en el aula de Didáctica Práctica Docente. Este aspecto reafirma la idea de flexibilidad y transformación de las concepciones a partir del encuentro con los estudiantes de formación docente.

“yo de hecho, si me rascas, tengo los para qué institucionales, profesionales, del colectivo, de nivel pero en el fondo, en el fondo quiero seguir pensando que yo realmente no se para qué enseñó la Revolución Oriental. (...) Yo todavía no se para qué enseñar historia en genérico ahora cuando entro a un aula y pienso en la prehistoria para ese grupo, se para qué.”Celia

Esos procesos de búsquedas profesionales y de reflexión didáctica se sostienen para Celia en ese deseo de que la construcción de sentido personal y profesional no se clausure sino que siempre haya una posibilidad de repreguntar, de revisar y de construir en base a la experiencia y la formación. Esa concepción de búsqueda y de construcción de sentido sostiene el proyecto del curso de Didáctica Práctica Docente. “Yo trato de poner ejemplos que yo doy, de la situación en el liceo yo que se, o vivencias personales, relatos y los autores que yo he leído”. Elvira

La fuerte dimensión identitaria de las concepciones que sostienen los profesores surge con gran potencia de esta investigación y a su vez aflora en los requerimientos que plantean respecto del buen desempeño de sus estudiantes. Esa identidad que claramente se construye en el trayecto y se nutre de múltiples mediaciones está presente y atraviesa todo el proyecto de enseñanza. La potencia de estas concepciones será retomada más adelante en este capítulo al trabajar sobre las tensiones o problemas que se visualizan.

Estas concepciones se ponen en análisis por parte de los profesores de didáctica investigados quienes expresan necesidad de sostener más fuertemente espacios de reflexión didáctica desde donde considerar las permanentes búsquedas que hacen respecto de las formas de enseñar. También se fundamenta este requerimiento profesional mirado hacia sus propias acciones de enseñanza en los proyectos de curso que pusieron a disposición de esta investigación.

“Yo he llegado gracias a escuchar a otros ver a otros dar clases, compartir el perfil yo no solamente me siento que me formé con mis pares sino que me siento acompañada. No es que todos los colegas de didáctica tengamos esta concepción pero en la gran mayoría, yo siento que si.” Berta

Por otro lado, queda clara la necesidad de seguir en este camino donde el trabajo colaborativo y las investigaciones se plantean como una necesidad. En el mismo sentido, la escritura es la herramienta de análisis que no solamente proponen a los estudiantes sino que es utilizada o al menos visualizada como la que requieren ellos mismos para sus reflexiones didácticas. Algunas de las expresiones que a continuación se transcriben validan el objetivo de acción de esta investigación y convocan a continuar en esta línea de trabajo.

“Por eso creo que estas instancias nos podrían venir muy bien para poder trabajar con los profesores de Didáctica 1 y poder o incluso cuando tenemos estos casos así” Delmi

“Hay tanto para charlar de esto, hay más cosas que quisiera contarte” Elvira

Yo creo que las salas y demás, deberían venir después de la producción de saberes escritos que permitan reflexionar a

todos, que vengan después de las investigaciones y productos que nos permita reflexionar sobre esto. Celia

Se plantea como una validación del proceso y del objetivo de acción pero es sin dudas un desafío y una responsabilidad que queda abierta para darle continuidad a estas instancias generando mayores espacios de trabajo colaborativo. Ateneos sobre casos concretos que permitan a los docentes de didáctica debatir y profundizar en el conocimiento de sus prácticas a la vez que orientar a los estudiantes. No son estas prácticas ajenas al profesorado de Didáctica pero surge de este grupo de Didáctica Práctica Docente II como algo a profundizar y contribuir en situaciones como la que Delmi plantea respecto a la mirada y las posibilidades de análisis sobre sus acciones de enseñanza.

“seguramente lo que me cuesta mucho es plasmarlo por escrito, es decir, este diálogo que estoy teniendo contigo me va a servir a que yo lo pueda plasmar por escrito. Lo manejo teóricamente, pero me cuesta mucho después poder escribirlo, y poder decir bueno en el curso, en qué momento yo estoy trabajando con esto. Ahí me cuesta.”

Por su lado Elvira dice “ yo escribo muchísimo” permitiendo observar una distancia entre las prácticas que los profesores realizan en relación a tomar para si la escritura como herramienta de análisis de la enseñanza de didáctica. En todos los casos manifiestan preocupación y narran situaciones de revisión dando cuenta de cambios en los proyectos de curso atendiendo a estas revisiones.

“(Mi curso) está focalizado en un proyecto grande que yo escribí que se llama “el aula como encuentro de voces” pero me interesa escuchar a protagonistas del pasado, me interesa,

obvio mismo los historiadores, los alumnos la singularidad de ellos, a mi propia opinión.” Alba

“Yo lo pienso mucho porque de antemano yo pienso el curso todos los años con una cosa construida que me viene del año anterior. Y yo me doy cuenta que eso cambia, que va teniendo formas muy distintas a lo largo del año, va mutando. Si bien traigo ciertas cosas que me vienen de mi experiencia anterior mucho me va pautando lo que los muchachos traen” Elvira

A modo de cierre de este apartado se reafirma entonces que las concepciones construidas a lo largo de los trayectos personales y profesionales de los profesores son los que guían los proyectos de enseñanza que estos docentes desarrollan. Esas concepciones son fruto de trayectos personales pero siempre en relación con otros y es en función de esas relaciones establecidas, que se conforman. Esos trayectos y relaciones van transformando esas concepciones y posicionando a los profesores en disposición de revisar sus acciones de enseñanza y a transformarlas.

La tensión entre los aspectos conservadores de la identidad que expresan las concepciones y la fuerza transformadora que impulsa el hacer docente, se visualiza en las propuestas innovadoras que surgen a lo largo de las entrevistas por parte de todos los participantes.

De la Didáctica Práctica Docente de la Historia

La problematización de la práctica de la enseñanza debería ser el origen de objetos de investigación sobre la acción didáctica y el resultado final debiera derivar en teorías a ser practicadas en las aulas para su validación y que obviamente deriven en mejores prácticas en contextos específicos. Así, los docentes, verdaderos profesionales de la enseñanza, encontrarán en la propia práctica, fuente de descripción, interpretación, análisis, investigación que redunde en una buena enseñanza. Este es el desafío principal de la investigación didáctica contemporánea. (Pesce.2008:30)

La didáctica de la historia se reafirma en esta investigación como una disciplina específica y como un conocimiento metateórico necesario en la formación profesional así como para el desarrollo de la profesión. No surge ninguna fractura en el discurso de los profesores investigados en ese sentido. Todos entienden que la enseñanza de la historia trata de la historia y del sujeto que desarrolla esas acciones de enseñanza y que es el espacio de didáctica práctica docente desde donde se puede buscar la comprensión de lo que allí sucede. Como se expuso en el marco teórico claramente pensar la enseñanza de la historia implica pensar en historia

La didáctica de la historia surge como una disciplina de análisis de la enseñanza de las acciones de cada sujeto. La didáctica es siempre vista y trabajada como una disciplina específica donde lo que se pone en juego es el sujeto profesor en relación a la historia y a la construcción de su relato de enseñanza en una práctica singular y situada. Por tanto definir para qué enseñar historia será imprescindible al momento de determinar qué enseñar y cómo hacerlo. En ese sentido, esa exigencia de posicionamiento frente a la disciplina histórica y a la relevancia de su enseñanza en este presente y realidad social, exige autoría, madurez y compromiso.

Los cursos de didáctica en el IPA se entienden progresivos y apuntan a la profundización a lo largo de la carrera y es justamente este curso elegido para investigar que se plantea como esencial en la acreditación de los desempeños para la inserción laboral, que implica la Didáctica Práctica Docente del último curso de grado. Por eso, la construcción de autonomía de ese profesional será un elemento esencial a conformar en el curso.

Didáctica práctica docente es considerado el espacio de teorización sobre las acciones de enseñanza, como un espacio de apropiación de herramientas conceptuales y de una actitud a desarrollar a lo largo de la profesión que interpele prácticas rutinarias e institucionalizadas que alejen de la autoría creativa que moviliza las acciones a fin de sostener la búsqueda que transforme y construya las mejores condiciones para la enseñanza.

La escritura y su potencialidad en esas búsquedas y trayectos de formación se reconoce como una necesidad a la vez que se visualiza como un lugar de dificultad tanto por aspectos formales de dominio técnico como por lo que el escribir tiene de mostrar, de desnudar al sujeto y por tanto exposición para lo cual la confianza del contexto en que se realiza es esencial. La escritura de los textos que constituyen los tiempos previos y posteriores a las clases dadas por los estudiantes de formación docente se plantean con gran potencial de formación y como requerimientos desde la responsabilidad docente frente a los otros que en este caso serían los estudiantes destinatarios de esas clases proyectadas.

Más allá de ese potencial de la didáctica como teorización sobre las prácticas, en esta investigación se constata que los profesores reconocen que es importante enseñar cuestiones metodológicas. Cuestiones metodológicas que no refieren a la existencia de un método único a ser recetado sino que son aspectos a ser trabajados desde los proyectos de enseñanza que cada uno construye ya que el cómo enseñar está directamente relacionado al sentido que se le atribuye a esa enseñanza.

“hacerlos explícito o visibles ¿no? porque lo que nos sucede a nosotros que tenemos tantos años de docencia, fijate que yo hace más de 40 años estoy dando clase, no, en el colegio hace 43 años, que estoy dando clase. Entonces muchas cosas se me fueron proyectándose, se fueron como metiendo, y después me cuesta mucho, decir, bueno, a ver, esto que tengo yo tan introyectado, a ver, como lo puedo explicitar, como puedo hacer para ayudar al otro. Si yo no explícito no lo puedo ayudar, porque esto es como una receta” Delmi



Como se ha desarrollado al momento de trabajar la categoría “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”, los profesores reafirman la necesidad de detenerse en la enseñanza de aspectos de administración y organización del tiempo en relación a la clase, compartir trabajos de investigación respecto del trabajo con textos históricos o historiográficos, de la lectura de imágenes, del uso de nuevas tecnologías, etc. Este trabajo sobre cuestiones metodológicas es también una exigencia para los profesores que tienen que revisar sus acciones e incorporar otras y nuevas formas de enseñar a partir del acompañamiento a los practicantes.

“Y eso que nosotros también estamos atravesados, por lo menos lo digo en mi caso personal, muchas veces, por esa tradición tan fuerte que tenemos del documento, que nos resulta muchas veces difícil poder incluso, ver otras modalidades. Por ejemplo (...) ellos han utilizado otros recursos como las historietas que sacó Banda Oriental, y bueno, (...) tengo que hacer un esfuerzo, para ver también las ventajas que eso está proporcionando.” Delmi

Se considera relevante concluir que el curso de Didáctica Práctica Docente II pretende trabajar en forma simultánea cuestiones que se conciben como fundamentales en la construcción del profesor, pero que a su vez apuntan a una gran variedad de contenidos que abren un abanico que podría decirse recorre desde cómo se construiría un esquema en el pizarrón con claridad conceptual hasta reconocer y trabajar aspectos identitarios que conlleva a pensar el por qué de ciertos posicionamientos frente a la enseñanza, frente a la historia y al presente en que se encuentra inserto el estudiante.

Esta complejidad y densidad planteada por los profesores de didáctica investigados, conlleva un grado de dificultad muy grande y reafirma la jerarquía que le asignan al curso dentro de la carrera de grado. Expresan que frente a este desafío, muchos estudiantes se aferran a lo que habían resuelto en el curso de Didáctica I y/o no

comprenden lo que se requiere o directamente no dedican el tiempo y estudio necesario. Esto es visto por los docentes como un síntoma de inmadurez, de falta de compromiso profesional o de fragilidad en los recorridos previos por las asignaturas que dicen haber acreditado. Es de hacer notar que dado los cambios en la normativa de acreditaciones y pasaje de grado que se realizó con posterioridad al año 2009, muchos estudiantes llegaron a cursar Didáctica II sin haber aprobado asignaturas específicas necesarias para este nivel de la carrera.

“Y esto realmente para disfrutarlo hay que poder tener esos tiempos de meditación, pero también afectivo, porque cuando uno hace lo que le gusta le causa placer, tiene una relación con el otro agradable,” Berta

A su vez, los profesores dan cuenta de las dificultades que implica la enseñanza en este curso en particular. Plantean que es una asignatura donde los vínculos personales ocupan un lugar mucho más relevante que en otras asignaturas. Donde acompañar en todos esos procesos de revisión y construcción de autoría exigen espacios de confianza imprescindibles y que no siempre se dan fácilmente. La disponibilidad para el acompañamiento y la construcción de confianza son elementos esenciales tanto para que los profesores puedan sostener sus proyectos de enseñanza como para que los estudiantes realicen los aprendizajes deseados.

“Para mi implicarse es entrar y salir es estar y alejarse a la vez. Es complicadísimo para mi porque uno se pegotea o se separa y ese punto medio es difícil (...) La preocupación central es ese proceso personal y el acompañamiento es estar y es alejarse.” Elvira

Graciela Frigerio (2015) insiste en que la tarea docente necesita de un contacto libinilizado donde el profesor pueda transmitir que lo que tengo para compartirte vale la pena y que lo que se ofrece sea de interés para el que lo ofrece. Y es en ese vínculo

atravesado por el conocimiento disciplinar a ser enseñado, que se produce el reconocimiento de la autoridad del docente y por tanto habrá disposición para aprender. A lo largo de todo este texto se ha expresado fuertemente como los afectos son un elemento fundamental en las relaciones que implica la enseñanza y los aprendizajes. Hay un tema de reconocimientos y construcción de espacios habilitadores para el encuentro que se vuelve esencial ya que abre la posibilidad del acompañamiento o lo obstaculiza.

Estos profesores en mayor o menor medida plantearon todas estas cuestiones de relacionamiento que en el curso de didáctica se vuelven fundamentales. Es de hacer notar que en algunos casos son las mismas personas también profesores y estudiantes en otros cursos y allí el relacionamiento es totalmente diferente al que se plantea en el aula de didáctica práctica docente.

Entre tensiones y problemas

Se toman algunos aspectos a fin de identificar tensiones existentes en las categorías planteadas y los argumentos que las sustentan buscando identificarlas y a su vez abrir la interrogante respecto de si se trata de tensiones propias de la enseñanza o si en algunos casos podría tratarse de problemas que exigen un abordaje específico. En este caso, la búsqueda de soluciones seguramente va más allá de la toma de decisiones personales de estos docentes. A medida que se fueron analizando las categorías se fueron adelantando estas tensiones pero lo que se pretende a esta altura del texto es enfatizar algunas tensiones y diferenciarlas de lo que serían problemas a resolver.

Cuando se habla de tensiones se hace referencia a pujas o incluso dilemas que son propios de las relaciones que implica la enseñanza y que es preciso identificar para considerar, para tener presente al momento de tomar decisiones. Muchas de estas tensiones refieren a la relación entre los requerimientos expresados en las cuatro categorías analizadas y la realidad en la que se trabaja en el curso de Didáctica Práctica Docente II. Los problemas que se reconocieron, hablan de situaciones que pueden ser resueltas si se identifican como tales, pero a su vez que la resolución implicaría decisiones y acciones desde diferentes ámbitos y no solamente desde el profesor de didáctica.

¿Cómo trabajar cuando los conocimientos que deben estar presente en este curso no están? ¿Es posible hacer de cuenta que si están porque la acreditación así lo certifica como dice Celia? ¿Es posible revertir esa situación evaluando el proceso como dice Delmi? ¿Qué hacer frente a las dificultades para escribir o para leer cuando parte de lo que los profesores tendrán que enseñar a sus estudiantes es justamente a leer y a escribir en el curso de historia? ¿Cómo apoyarse en la escritura como herramienta de análisis cuando los estudiantes no tienen un dominio de la lectura o de la escritura esperado para un estudiante en el penúltimo año de una carrera terciaria?

Una de esas tensiones que afloran como propias de las relaciones de enseñanza y de la que en varias oportunidades los profesores dejan visualizar es la que se relaciona con la potencialidad de las concepciones de estos profesores. Concepciones que atraviesan sus proyectos de enseñanza y desde donde se da cuenta de los requerimientos que entienden imprescindible en los estudiantes de este nivel de formación. Esas concepciones tan presentes, tensan el campo de trabajo en cuanto intención de construir espacios donde los futuros profesores se desarrollen autores y capaces de un desempeño autónomo a nivel profesional.

“Ahora esta idea es mía no de los estudiantes esta idea condiciona mi práctica con el otro es decir lo que a mi me obliga a evitar meterlo en ese baile, porque es un problema epistémico mío, es un problema de cómo yo concibo la práctica de enseñar.” Celia

Es una tensión muy interesante a ser visualizada y exige un equilibrio atento y permanente por parte del profesor de didáctica. Se podría decir que es una tensión esperable entre proyecto y proyecto. A modo de ejemplo lo que dice Elvira “ Para mi lo que marca que alguien apruebe o no el curso, es tomar conciencia del lugar del profesor de historia. Pero claro, en el sentido que yo pienso que tienen que ser, que desarrollarse la profesión.”

Vinculado a este primer aspecto, aflora la tensión y a veces también el problema en cuanto a los vínculos creados en las relaciones entre profesor y estudiante. Vínculos que se se ha planteado ya, son imprescindibles y en cierta medida, condicionantes en los trayectos de formación. Se ha hablado de la necesidad de generar espacios de confianza donde sea posible el acompañamiento en este curso que se presenta conmovedor en cuanto exige y expone no solamente saberes disciplinares sino también creencias, compromiso y posicionamiento frente a todo lo que la enseñanza de la historia implica.

A mi me gustaría gente más comprometida (...) que se pueda jugar más con las decisiones que tome. Elvira

Se derivan por lo menos dos posibles lugares en principio, la tensión que implica esa actividad removedora del análisis de las acciones de enseñanza. Actividad donde no solamente se pone a consideración el proyecto, sino el sujeto que en él se proyecta con toda la complejidad temporal que el proyecto implica. A su vez, ese trabajo de análisis didáctico, que cobra sentido si el estudiante se apropia efectivamente de él, se da en un marco de evaluación y acreditación. La tensión entre la construcción de sentido y las exigencias de la acreditación, es relevante. De lo evidenciado en la investigación, las condiciones en que se construye ese espacio de confianza habilitaría a que efectivamente el sentido de su enseñanza en una carrera de grado sea el acercamiento a estas herramientas que se consideran esenciales en el desarrollo de la profesión.

¿Cómo poner en diálogo el proyecto del profesor que acompaña con la ausencia de proyecto en algunos estudiantes? ¿Cómo acompañar cuando algún estudiante no quiere o no puede compartir sus intenciones? Pero como plantea Elvira, para estos profesores éste es el sentido de la enseñanza en este curso y no volver sobre lo que fueron para alguno de ellos sus recorridos de formación en la carrera de grado. Reconocen la dificultad que implica pero también reafirman su validez en la formación profesional.

“Me parece que en aquel plan en aquella metodología positivista que usábamos nosotros se desdibujaba totalmente el sujeto. Me parece que lo que justamente el proyecto retoma lo que cada uno quiere para la clase y eso claro es de una inseguridad, es un mar de dudas. Imaginate poner a un estudiante en ese dilema de tener que decir lo que quiere para la clase, cuando está tratando de entender el tema, estudiar para el curso de Didáctica, entender por dónde va el adscriptor, los practicantes.” (Elvira)

Un segundo lugar desde donde mirar los dos aspectos descriptos anteriormente, sería desde el requerimiento de madurez y coherencia para la enseñanza de la historia que reclama de un posicionamiento y definiciones claras respecto de la historia y de la enseñanza desde un análisis fundado en la doble epistmología de la didáctica de la historia. A la vez que se da cuenta de dificultades importantes en relación a la lectura y escritura de textos académicos, a una fragilidad en los conocimientos de cursos previos que permitirían un abordaje de la historia como problema. En este caso, reconocemos un problema que involucra a los profesores y a los estudiantes en ese nivel de enseñanza y que los posiciona frente a una situación sobre la que tendrían que buscarse soluciones.

Los profesores expresan claramente que la inmadurez, la falta de responsabilidad o de herramientas para el desempeño docente, lleva a muchos estudiantes a exigir recetas desde donde actuar. Pero frente a estas exigencias los profesores se sostienen en sus concepciones respecto de lo que desean y esperan de un profesor de historia y allí nuevamente son las categorías identificadas las que tensan la realidad laboral. El planteo de estos aspectos lleva a que permanentemente se esté oscilando entre tensiones y problemas.

“Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación de ser”(Antelo. 2005:177)



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

En el mismo sentido, la profesionalidad y el compromiso requerido posiciona a los profesores de didáctica, con sólidos recorridos profesionales y de formación, frente a algunos estudiantes que quizás por inmadurez o por escepticismo no visualizan la necesidad de ese compromiso con el presente y no pueden problematizar la historia ni menos aun pensar la enseñanza desde ese lugar, Berta aclara y a su vez reclama que “no es la concepción mía de la historia, ni lo que es para mí enseñar historia, sino la de ellos”. Los requerimientos que fueron organizados en las categorías presentadas se tensan frente al encuentro con algunos estudiantes y abre desafíos también para los profesores de didáctica.

“Entonces es donde a mi me parece que se complica el tema de la autonomía porque entonces yo quiero algo para ellos que ellos no están queriendo mucho para si mismos y yo no puedo cambiar al otro ni hacer que los otros sean como yo quiero. Ahí se genera todo ese chispazo y yo tengo que instalar el concepto de lo que me gustaría ver en un profesor.” Elvira

Retomando el tema planteado anteriormente respecto de los conocimientos que supuestamente debieron apropiarse los estudiantes en los cursos previos a Didáctica Práctica Docente II, se puede reconocer dos aristas que nos permitirían hablar de tensión y de problema a su vez. Yendo a las tensiones que son propias de la enseñanza y en este caso de la incertidumbre frente a los aprendizajes de cada estudiante, hay que recordar la diferencia entre lo que se enseña y lo que se aprende y a su vez qué y cómo se acreditan esos desempeños en una instancia de evaluación final. Es un tema central en la enseñanza y podría ser puesto en diálogo dentro del cuerpo docente abriendo nuevos espacios de trabajo al respecto entre los profesores de didáctica de la historia y los profesores de historia que acompañan a esos estudiantes.

El problema en este caso, es ya algo más concreto y que hace a los cambios en la normativa respecto de los cursos correlativos y previaturas que se realizó con



posterioridad al año 2009 y que llevó a que efectivamente estudiantes llegaran a cursar Didáctica II sin haber aprobado cursos previos. He aquí un problema que puede ser considerado y resuelto más fácilmente teniendo claro que esto no resuelve la tensión planteada anteriormente.

Respecto del problema de la escritura y de la lectura imprescindibles para el profesor de historia y para el estudiante de profesorado se trae parte de lo que Delmi expresaba:

“Y la cuestión es que ahora, nosotros nos encontramos con (...) deficiencias para escribir, deficiencias para hablar, deficiencias muchas veces en entender lo que el autor dice. Cuando les mandamos por ejemplo lecturas en Didáctica, tenemos que empezar por cosas más sencillas, porque donde haya un autor mucho más complejo, muchos no lo siguen”

Si se pretende un trabajo de autoría y posicionamiento frente a la historiografía ¿cómo sostenerlo cuando no hay tiempos para la lectura y aun cuando se realiza no es una lectura que permita reconocer y apropiarse de la complejidad de la narración propuesta por los historiadores? ¿Cuánto se puede poner reversa como dice Elvira y hasta dónde retroceder en un curso limitado en el tiempo? ¿Hasta qué punto esa reversa posibilita después el avanzar y acelerar hasta apropiarse de los requerimientos para lograr el buen desempeño que conciben los profesores?

“Para mi es la lectura, desde el punto de vista más hermenéutico y dialógico que te puedas imaginar, en el sentido de poner en cuestión los textos (...) porque cómo interpelas un texto con qué herramientas, la lectura, la reflexión en el sentido de volver a si mismo siempre.” Elvira

Jorge Larrosa plantea que existe una relación íntima entre el texto y la subjetividad de quien lee y que pensar la lectura como formación llevaría a eliminar esa frontera y recuperar la dimensión de la experiencia que la lectura implica.³⁷ Justamente desde esa dimensión de experiencia del sujeto implicado es que los profesores de didáctica plantean la dificultad que visualizan en algunos estudiantes y que por tanto entienden que este sería un requisito imprescindible para poder posicionarse como estudiante en este curso.

“pero nosotros antes entrábamos porque nos apasionaba la historia, (...) Después, si nos gustaba enseñar no sabíamos, pero entrábamos porque nos apasionaba la historia, porque ya éramos lectores. Aunque no viniéramos de un entorno socioeconómico elevado, pero nosotros teníamos pasión por el conocimiento.”Delmi

Con fuerza los argumentos se construyen desde las experiencias personales, es permanente la referencia a las historias escolares que abonan el proyecto de enseñanza que sostienen. Desde allí se insiste en la importancia del placer frente al estudio y del reconocimiento familiar y social hacia la enseñanza, dando cuenta que no se trata solamente de que pueda haberse modificado el perfil socioeconómico desde donde provienen actualmente los estudiantes de formación docente.

³⁷ “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. (...) Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa.(...) Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos”(Larrosa.1996:28-29)

“Nosotros tenemos familias trabajadoras. En mi caso mi padre no era universitario pero el tema de la lectura estuvo siempre presente y había un acompañamiento familiar y una valoración por el estudio, por el conocimiento por los docentes, que hoy no está presente me parece.” Delmi

Otra constante que se hace necesario retomar en este capítulo de conclusiones, es el tema del tiempo. Tiempo y tiempos que fueron apareciendo en torno a los diferentes requerimientos. Tiempos cronológicos, tiempos vivenciales, tiempos organizativos, tiempos para la enseñanza, tiempos para el aprendizaje, tiempos para la construcción de vínculos, tiempos que acercan, tiempos que distancian. Tiempos que se exigen y también que se enseña a organizar.

“Y no es instintivo ni intuitivo, es un aprestamiento también como aprender a leer y a escribir a manejar los tiempos y a tomarte el tiempo para las cosas ¿no?” Alba

En cuanto a la lectura, su necesidad y sus dificultades también afloran estos tiempos en los discursos de los profesores. Es necesario tener tiempo para leer y aquí reconocen diferencias entre los distintos turnos en que se cursa en el IPA dado que esos turnos también hablan de estudiantes con obligaciones familiares y laborales que estarían más presentes en los cursos nocturnos. Entonces en este caso el tiempo es lo que falta en cuanto a disponibilidad de horas diarias para sentarse a leer los textos necesarios.

“En la noche lógicamente, tengo estudiantes que vienen de trabajar todo el día y que eso no quiere decir que no tengan un buen desempeño porque muchos de ellos tienen esa madurez para enfrentar la vida, para enfrentar la realidad (...). Pero

también faltan horas reales para poder estudiar, de poder ir a buscar los libros, de poder sentarse. Berta

En muchos de estos casos, los estudiantes realizaron recorridos laborales previos a ingresar al IPA que los alejaron de la condición de estudiante y allí el tiempo transcurrido entre el estudiante de bachillerato que fue y el estudiante de profesorado que es ahora lo distanció de los hábitos y aprendizajes respecto del estudio, “claro hay un aprestamiento de escribir, de leer, de escuchar, de ser alumno, que bueno, que es claro que se pierde no.” Alba

Disponer o no de tiempos para las tareas que el estudiantar exige aparece también como una dificultad frente al trabajo grupal que se propone desde el curso de Didáctica. Los profesores dan cuenta de diferencias en este sentido en relación a los diferentes turnos en que cursan los estudiantes.

Las concepciones respecto al uso del tiempo y la necesidad de administrar los tiempos del estudiantar y del enseñar tendrían que ver también con los cambios culturales en donde la percepción es diferente a la de los profesores de didáctica haciendo aflorar en algunos casos, la distancia generacional “En una cultura muy de lo simultáneo, de lo rápido, de que apretando un botón, el tema del tiempo es, tiempo para escuchar a otro.” Alba

La tensión también se constata entre lo que se espera del recorrido por los cursos previos de didáctica y los conocimientos que se pretenden adquiridos. Tensión que es un problema a resolver por el profesor de Didáctica Práctica Docente II al momento de evaluar para acreditar el pasaje a Didáctica III y la toma de un grupo a cargo en Enseñanza Media.

“Entonces ese practicante que sale muchas veces en pañales digo yo, de Didáctica 1, porque lo que pretendimos fue, de que tuviese un buen desempeño, de que se parara frente a la clase, de que, de que no saliera corriendo, de que diera una buena clase. Delmi



Entre “algodoncitos”, en “pañales” dicen los profesores al referirse al egreso de Didáctica I, que habilita a cursar Didáctica Práctica Docente II y donde se espera que la madurez, la solvencia, la autoría y autonomía profesional, el compromiso con los otros y con el presente todo esté puesto en juego para acreditar y autorizar el pasaje a Didáctica III.

Esa tensión no es ajena a los profesores que pueden esbozar la necesidad de revisar los perfiles de egreso, de cómo trabajar con los años anteriores, de cómo dar cuenta de la apropiación de los saberes necesarios pero que en definitiva también expresa y reafirma que los requerimientos exigidos para aprobar Didáctica II tienen que ver con la concepción de qué profesor de historia se pretende en el aula de Enseñanza Media y a qué cosas no están dispuestos a renunciar.

Tensión y a su vez algunos problemas que, siguiendo con las metáforas utilizadas por ellos, podría decirse que desde los “algodoncitos” y “pañales” de la primera infancia se pasa abruptamente como un “salto al vacío sin red”, a la madurez necesitando quizás que los cursos previos acompañen en un recorrido de infancia y juventud que permita apropiarse de herramientas para un buen desempeño al cursar de Didáctica Práctica Docente II.

“De ese practicante a este de Didáctica II, que nosotros pretendemos ya mucho más formado de que este firme para estar solo, yo veo una distancia, demasiado, demasiado, grande que, yo siempre me pregunto qué tendríamos, qué tendríamos que hacer, o cambiar algo en Didáctica 1 o quizás en Introducción a la Didáctica empezara como que fuera un poco más gradual.” Delmi

La anterior afirmación se sostiene en la jerarquía con que se plantea este curso en el contexto de la carrera de profesorado y por lo que lo hemos llamado un punto de inflexión, una bisagra en la formación de grado. Quizás este trabajo interpele sobre esa

brecha que se visualiza y sobre la cual pareciera que es preciso trabajar dentro de los docentes de Didáctica pero también junto a los profesores de las asignaturas de la historia e incluso con los profesores del Trayecto de Formación Profesional Común. Sobre el lugar que el Trayecto de Formación Profesional Común tiene en esta investigación se volverá más adelante.

Se expresó anteriorente que estos profesores dan cuenta de su apertura a los cambios e incluso a lo largo de la investigación se enuncian propuestas concretas de búsquedas porque como dice Berta “El profesor de didáctica va construyendo sus concepciones estudiando mucho, meditando, intercambiando con colegas, mirando sus prácticas de enseñanza de la historia.” Dedicar más tiempos para ese acompañamiento es una de las propuestas y que esa tarea pueda hacerse cada vez más en forma personalizada pero a su vez, y no es contradictorio, fortalecer los vínculos grupales y el compromiso en la mirada del otro.

Algo de lo ausente o menos jerarquizado.

Bajo este apartado se pretende presentar algo de lo que a juicio de esta investigadora ha estado menos jerarquizado o quizás ausente en el discurso de los profesores entrevistados. Referimos a los programas oficiales del curso en cuestión, a la dimensión institucional en donde se desarrolla – Instituto de Profesores Artigas y a los Profesores Adscriptores.

A lo largo de todas las entrevistas e inclusive de los proyectos de cursos estudiados, no aparece el programa como lugar de definición de qué enseñar. Al decir que no aparece como un lugar de definición no es que estemos dando cuenta de su ausencia sino de la escasa jerarquización. Tomando las palabras de Berta “Si, si si. A ver, no es que lo modifique, yo tengo esos ejes y para mi son importantes,” pero luego, cuando se va desarrollando el trabajo de campo, los argumentos que sostienen esas concepciones no son expuestos explícitamente desde los marcos del programa oficial.

Es interesante atender a esa ausencia en el discurso considerando que los programas vigentes fueron redactados por las salas docentes a la cual pertenecían los docentes entrevistados. Puede leerse esa omisión desde dos posibles lugares, uno sería que no

se explicita su existencia dado que se tiene incorporado que se enseña desde ese lugar de producción común. Por tanto, responde a los aportes o debates sostenidos en las salas en las que se elaboraron los programas del Plan 2008 y lleva a que ese documento oficial sea considerado como un texto propio porque surgió efectivamente del trabajo de estos docentes.

Otra posible lectura de la falta de mención a los programas como textos oficiales que encuadran los cursos, puede deberse al fuerte peso del proyecto personal y de las concepciones docentes al momento de pensar y organizar la enseñanza y que van más allá del programa vigente.

Es de hacer notar que a lo largo de la investigación se ha constatado una ausencia de referencias al Instituto de Profesores Artigas como institución donde se desarrollan estos cursos. No ha habido por parte de los profesores alusiones negativas ni positivas como si efectivamente nada de lo que sucede en el aula tuviera relación con el marco institucional donde se efectúa. Cuando existen referencias a lo institucional se hacen especialmente relacionadas con el diseño curricular y particularmente como se ha trabajado refieren a las asignaturas y a como estas asignaturas se relacionan en el trayecto de formación.

Aspectos como los vínculos institucionales, los proyectos pedagógicos del centro educativo, los lazos con los otros actores ya sean docentes o no docentes e inclusive las posibilidades desde el punto de vista de recursos materiales o bibliográficos que puedan ser considerados al momento de organizar sus proyectos, no fueron traídos a esta investigación.

Es de hacer notar que, si se hicieron referencias en todos los casos, a las instituciones de práctica docente, los liceos. En estos casos se puso en relación la formación con dimensiones institucionales e inclusive con los contextos en que estos liceos se encuentran. A modo de conclusión resulta tentador dejar abierta esta cuestión para que quizás sea retomada desde otras posibles investigaciones.

Es quizás audaz incluir en este apartado a los profesores adscriptores, quienes desde los liceos acompañan a los estudiantes de formación docente. No es que hayan estado ausentes sino que se entiende que aparecen en el discurso sobre los requerimientos para el buen desempeño con menor intensidad respecto de otros factores analizados.



Se visualiza cierta distancia entre los proyectos de Didáctica y el colectivo de profesores adscriptores que surge desde otro marco institucional como es la Inspección de Asignaturas del Consejo de Educación Secundaria o desde el Consejo de Educación Técnico y Profesional. Los profesores de Didáctica dan cuenta de la necesidad de trabajar más sobre esos vínculos y de generar mayores acercamientos.

“Pero yo ahora después de este intercambio que estamos haciendo, yo creo que tenemos que incorporar el rol del profesor adscriptor para pensar la autonomía (...) ¿quiénes son esos profesores que acompañan?” Delmi

Se constata la necesidad de mayores ámbitos de trabajo colectivo que posibiliten espacios de construcción de confianza donde poner en discusión los proyectos de enseñanza y las concepciones que los sostienen. Estos profesores de Didáctica son y/o han sido, profesores adscriptores desarrollando por momentos, en forma simultánea las dos funciones por lo que conocen del rol. Puede ser este el motivo que los lleve a mantener cierta distancia que se pueda justificar desde el reconocimiento a la especificidad de los roles a cumplir.

Lo que yo entiendo que tengo que verdaderamente mejorar muchísimo es la comunicación con el profesor adscriptor porque para mi acá el que hace de profesor es muy importante y yo siempre le adjudiqué mucho espacio y nunca quise meterme en ese trabajo porque hay docentes adscriptores que tienen muchos años de trabajo que yo y son más grandes. Yo respeto mucho esa experiencia pero, creo que es una responsabilidad de la profesora de Didáctica acercarse mucho más ir al liceo generar conversaciones, trabajo de los tres juntos. Elvira

La preocupación por el tema está presente, se reconocen distanciamientos y necesidad de mayores y mejores instancias de diálogo al momento de acompañar a los estudiantes de formación docente. A su vez, y en ese sentido es que se opta por incluir este tema en este apartado de las conclusiones, las concepciones sobre el buen desempeño en este nivel de formación no están vinculadas con el proyecto del profesor adscriptor sino que surge este otro rol surge como un tema relacionado pero por fuera e inclusive a veces ajeno al Profesor de Didáctica. Qué intenciones de enseñanza son las que se proponen los Profesores Adscriptores y de qué manera se pueden conjugar ambos lugares de acompañamiento, es lo que quedaría para profundizar.

Tomar la palabra

“(...) los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores.” Contreras.2001

Tomar la palabra es parte de lo que se plantea al iniciar este trabajo de investigación en el sentido de que se aporte conocimiento respecto de las concepciones de los profesores que se desempeñan en el ámbito de formación docente para que ese conocimiento sea a su vez insumo para el trabajo de los involucrados. Que el proceso de investigación sea también una oportunidad para poner en palabras lo realizado y hacerlo colectivamente generando quizás el deseo de desarrollar investigación didáctica por parte de los docentes.

Tomar la palabra también para aportar una investigación que proporcione conocimiento respecto de una temática no investigada pero sobre la que pareciera que todos tienen algo para decir. Esta instancia de formación profesional en el marco de la cual se desarrolla esta tesis, es también una oportunidad para poner en conocimiento algo de lo que los profesores conciben y dicen respecto de sus acciones de enseñanza. Un lugar desde donde decir pero también desde donde formular nuevas preguntas que posibilite la comprensión y transformación.



Al describir el contexto de descubrimiento se daba cuenta de como múltiples actores se posicionan como interlocutores válidos en el análisis de lo que los profesores piensan y hacen discutiendo sobre qué y cómo transformar en la formación docente sin incorporar en la mayoría de los casos, trabajos de investigación que sustenten esas posturas o al menos incluir en esos debates a los profesores. Se decía que algunos medios de comunicación juegan un papel relevante en ese sentido conformando opinión como si fueran expertos en la enseñanza cuando en realidad construyen discursos desde una única mirada y ante voces discrepantes señalan que los oyentes “no entienden” ¿Es acaso que quien no comparte esa postura no entiende? ¿Cuáles serían los riesgos si los profesores trabajaran desde ese lugar?

Es importante ver como esas discusiones en ámbitos ajenos a la enseñanza también influyen y contribuyen a conformar una mirada sobre si en los propios docentes. No se pretende desde esta tesis influir en lo que los medios realizan, pero si aportar a los docentes otros insumos para pensarse y desde donde construir opinión sobre sus problemáticas. En ese sentido, se reafirma la pretensión de que este trabajo contribuya al intercambio entre los profesores de didáctica, que aliente trabajos de investigación para continuar generando conocimiento, que de cuenta de la realidad de la formación de los profesores de historia de enseñanza media y que pueda entrar en diálogo con otros trabajos de investigación que surgen de otras áreas y/o instituciones.

Desde ese lugar de apertura del intercambio docente se busca dar cumplimiento al objetivo de intervención propiciando instancias especiales y particulares de trabajo sobre la enseñanza, que se proyecten ateneos en forma sistemática que habiliten al trabajo colaborativo entre el cuerpo docente.

Se pretende también que esta investigación pueda ser un insumo más para la discusión actual sobre la formación del profesorado en Uruguay, que se desarrolla en el Consejo de Formación en Educación fortaleciendo la mirada desde lo que los profesores realizan en su día a día dentro de las instituciones de formación docente. Si las concepciones, como se ha pretendido dar cuenta en esta investigación, son la guía de la tarea docente, sería un sinsentido pretender transformar, reformar o refundar otras formas de enseñanza sin considerar cómo trabajar con los docentes y cómo involucrarlos en esos procesos de construcción de conocimiento.

A modo de cierre

Finalizando este capítulo de conclusiones y como síntesis de lo expresado, se determina que los requerimientos necesarios para el buen desempeño en este nivel de enseñanza, pueden organizarse bajo cuatro dimensiones: personal, disciplinar, relacional y proyectiva.

La categoría “la alegría de la autoría” conforma la dimensión personal de los requerimientos y sus atributos son la disponibilidad para la formación en cuanto apertura y disposición ante el aprendizaje que el trayecto de formación permite. La autonomía profesional como aspiración y como construcción en este momento de formación. La argumentación sobre las decisiones respecto de la enseñanza y su sentido y finalmente la autoestima como un atributo necesario para conformar esta dimensión.

La dimensión disciplinar está conformada por la categoría “coherencia y madurez para la enseñanza de la historia” siendo sus atributos la solvencia en el conocimiento disciplinar y su fuente historiográfica; la imprescindible actualización permanente; el reconocimiento y planteo de las intenciones de la enseñanza y la organización de la enseñanza en cuanto a diversos aspectos ya desarrollados, entre los que se jerarquiza en esta síntesis, la administración del tiempo.

La dimensión relacional se reconoce en torno a la categoría “profesionalidad: compromiso día y noche” que tiene como atributos una actitud responsable y ética frente a la tarea docente; la vocación entendida como compromiso en relación al otro, al trabajo y a la institución donde se desarrolla; disponibilidad como presencia con una escucha atenta y habilitadora.

Finalmente, la dimensión proyectiva se reconoce en relación a la categoría “la bisagra en la formación profesional”. Refiere al trayecto de formación y a su vez a la construcción del proyecto profesional de sujeto estudiante. Se reconoce como un puente entre el estudiante y el estudiante-profesor. Los atributos para esta categoría, tienen que ver con la biografía escolar que acompaña a cada uno, con sus experiencias personales, con los procesos de metacognición que puede desarrollar y con la concreción de propuestas de enseñanza de la historia.

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Quedan múltiples líneas de trabajo que pueden dar continuidad a esta investigación y el desarrollo de cada una de estas dimensiones puede ser un camino posible. Asimismo, investigaciones que incluyan las acciones de enseñanza y dentro de estas acciones las orientadas a la evaluación, trabajos que tomen como objeto de estudio a los profesores adscriptores, a los adscriptores en relación a los proyectos de enseñanza de los profesores de didáctica, la relación entre los profesores de didáctica y los otros profesores de las asignaturas que componen la currícula del profesorado de historia. Se podría seguir enumerando posibilidades dado que realmente es un campo abierto y toda investigación en ese sentido contribuiría a enriquecer y potencialmente a transformar lo que se considere necesario.

Dimensión	Categoría	Atributos
Personal	La alegría de la autoría	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad para la formación. - Autonomía profesional como aspiración. - Argumentación sobre las decisiones respecto de la enseñanza y su sentido. - Autoestima.
Disciplinar	Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Solvencia en el conocimiento disciplinar. - Imprescindible actualización. - Organización de la enseñanza y administración del tiempo.
Relacional	Profesionalidad: compromiso día y noche	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud responsable y ética. - Compromiso en relación al otro, al trabajo y a la institución donde se desarrolla. - Disponibilidad, presencia con una escucha atenta y habilitadora.
Proyectiva	La bisagra en la formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Puente entre el estudiante y el estudiante-profesor. - Implica la biografía escolar que acompaña, experiencias personales, procesos de metacognición y la concreción de propuestas de enseñanza de la historia.

7- Historia natural del proceso de investigación

Al momento de presentar el diseño de la investigación al cierre del taller de tesis, comencé a escribir este texto que fue dando cuenta de la historia que conlleva y de algunas de las decisiones tomadas. Incluirlo en la tesis se sustenta en la opción metodológica que se tomó y hace a la importancia de reconocer el lugar del investigador. En aquel momento decía: Iniciar este curso de maestría es el resultado de casi una década de búsquedas institucionales para culminar un proceso de formación que había quedado trunco por cuestiones de reconocimiento o de competencias institucionales. Por tanto, este nuevo comienzo venía cargado de expectativas y me obligó a reorientar mis intereses en cuanto a qué investigar posicionándome ahora en un objeto que refiera a la formación universitaria y terciaria. Aprovechar la oportunidad para terminar la maestría puede ser entonces, aprovechar para investigar sobre la formación docente y específicamente sobre la formación de profesorado de historia.

Como profesora del I.P.A, entendí que la investigación podría ser un camino para tomar la palabra a través de la generación de conocimiento sobre un problema que me es relevante y cercano. Dar a conocer algo de cómo se trabaja, de cuáles son las concepciones que tienen los profesores y en que sostienen sus acciones de enseñanza. Poner a disposición conocimiento que pueda ser considerado al momento de opinar sobre la formación docente, lo que se realiza y lo que se debiera realizar. No es la pretensión generalizar pero si tomar un caso concreto que se terminó definiendo en los profesores de Didáctica Práctica Docente II del profesorado de historia y desde allí presentar un conocimiento científico que sea un insumo desde donde pensar o para seguir investigando. Es a su vez, una oportunidad para quienes trabajamos en esa disciplina, para intercambiar, para generar espacios de participación y discusión que podrían llegar a ser instancias de aprendizaje y transformadoras de las prácticas.

Al realizar este curso pude ir encuadrando esta intención desde un paradigma hermenéutico y optar por una metodología de generación de conocimiento conceptual que me permitiera centrarme en las concepciones de que dan cuenta los sujetos implicados en esas acciones de enseñanza. Llego con un marco teórico que reafirma

la idea de que los sujetos implicados ponen en juego en sus proyectos de enseñanza, esas concepciones construidas a lo largo de la vida y de la vida profesional. Concepciones que dan lugar a discursos cargados de múltiples voces tomadas desde la intertextualidad, de la experiencia, de la formación, del encuentro con muchos otros y que es desde allí que enseñan.

Para el encuentro y definición de la tríada objeto-problema y objetivos, fue necesario el acompañamiento del taller de tesis de Elisa Lucarelli y Ma. Teresa Sirvent que me llevó a identificar con claridad lo metodológico y así encontrar el foco que me permite sentir que es esto lo que quiero investigar. Que generará conocimiento y a su vez podría transformar una realidad laboral y de enseñanza de un colectivo del que soy parte.

Finalizando la tesis retomo este texto donde fui incluyendo algunas valoraciones que tienen que ver con el proceso y con mis aprendizajes al realizar esta tesis. El trabajo de investigación ha significado para mí una importante oportunidad de aprendizaje. Posicionarme como investigadora en una institución en la cual me desempeño como profesora llevó a que efectivamente tuviera que desnaturalizar la mirada.

El trabajo de campo me permitió en un primer momento, acceder a información institucional respecto de los resultados de los estudiantes en las diferentes asignaturas que componen la currícula no solamente en Historia sino también en las especialidades de Sociología y Ciencias Geográficas. El recorrido y las definiciones del diseño durante el taller de tesis llevaron a que la investigación hiciera foco en el profesorado de historia abandonando las otras dos especialidades iniciales pero ese primer trabajo me permitió un acercamiento a esa información que considero fue importante al empezar por la información en sí misma y porque fue parte de ese nuevo posicionamiento.

Por su parte el encuentro con los textos que proporcionaron los profesores que contribuyeron en esta investigación y las instancias de entrevistas individuales y grupales, más allá de todo lo que se concretó en la escritura de esta tesis, a nivel individual, me provocaron de múltiples maneras para pensar en la enseñanza de la didáctica de la historia, en los actores implicados y en los espacios de trabajo colectivo dentro del Departamento de Historia. A su vez, el método de generación conceptual me exigió en forma permanente la búsqueda en el marco teórico, la lectura y relectura

de diversos autores y en definitiva todo constituyó para mi una oportunidad de aprendizaje y por tanto, una riquísima instancia de formación profesional.

Lo anteriormente dicho no evita que también haya existido una zona relevante de tensión que quiero compartir en este momento y que tiene que ver con el lugar docente y el lugar del investigador. He planteado varias veces la importancia de que los profesores investiguemos sobre las cuestiones vinculadas a la enseñanza pero en este proceso he vivido con dificultad la falta de tiempos para desarrollar esta actividad porque los tiempos del aula, los del acompañamiento a los estudiantes, en definitiva los tiempos de la enseñanza se presentan como impostergables frente a los tiempos de la investigación.

Sin dudas veo aquí una contradicción que creo no será solamente personal sino que tiene que ver con cómo nos percibimos los docentes y cómo esa tradición de ligar la tarea docente a la enseñanza y no a la investigación influye al momento de tener que decidir investigar y no vivirlo como tiempo perdido o robado a la enseñanza. Como esa tensión me lleva a privilegiar el aula postergando los espacios y tiempos para el desarrollo de la investigación conduce a la pregunta ¿Por qué me cuesta tanto retirarme del aula momentáneamente para luego retomarla con mayores fortalezas fruto de este trabajo que realmente percibo con potencial en la formación docente?

Ya no solamente en un terreno interno, sino también hay una tensión entre la pretendida importancia de la investigación por parte de los docentes y la normativa vigente cuando las inasistencias al aula perjudican directamente al ordenamiento del año siguiente en el escalafón lugar este, desde donde se configura la posibilidad de trabajo. Contradicciones del sistema que deberán ser consideradas para que efectivamente los docentes podamos volcarnos a estudiar nuestras acciones de enseñanza y poder proponer transformaciones que nos comprometan y no nos resulten ajenas.

En cuanto al posicionamiento teórico también hubo momentos problemáticos y decisiones a tomar. A modo de ejemplo, el término competencias estuvo en discusión a lo largo del diseño y reaparece nuevamente al momento de los resultados. Creo que hay palabras que obturan en determinado momento y contexto. Obturan más que

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

habilitan. Sobre su uso se discutió y argumentó en el taller de tesis donde se decidió no tomar ese concepto sino habilitar el trabajo desde la noción de desempeños.



Referencias bibliográficas

Acosta, Mariana (2015) “El trayecto de formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del Profesor/a de historia”
Naturaleza del trabajo: Para optar al título de Magister en Psicología y Educación
Facultad Psicología UDELAR

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/7559/1/Acosta%2C%20Mariana.pdf>

Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2004) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar” en Revista UDESC

<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1247/1059>

Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009) “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación”. Buenos Aires: Aique Educación.

Antelo, Estanislao.(2005) Notas sobre la incalculable experiencia de educar. En Educar , ese acto político Frigerio y otros 2005. Bs. As. : Del Estante Editorial

Antelo, Estanislao. (2009) ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? Conferencia de cierre del CONGRESO EDUCATIVO Y POPULAR organizado por A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz) Viernes 20 de Marzo de 2009 . Río Gallegos.

Ávila, Rafael (2004) “La Observación una Palabra para Desbaratar y Re-Significar Hacia una epistemología de la observación”. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia)

Barbier, Jean Marie, Galatanu, Olga (1998).“Algunos lazos entre acción, afectos y transformación de sí” en Paris : P.U.F.

Barbier, J.M. “Elaboración de proyectos de acción y planificación” Paris, Puf, 1991

Barbier, Jean Marie, Galatanu Olga (2000). ”La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis.” París: P.U.F

- Barbier, Jean-Marie. (2000) Relación establecida, sentido construido, significación dada. En Signification, sens, formation. Comp. Barbier y O. Galatanu. 2000. P.U.F. (Consevaire National D'Arts et Métiers – Paris)
- Blanchard-Laville, Claudine et Toux-Alavoine, Betty (2000) Le temps de formation : en : Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot (éds) : Malaise dans la formation des enseignants, Paris, L'Harmattan,2000. pp. 167-184
- Blanchard-Laville, Claudine (2009). “Los docentes entre el placer y el sufrimiento.” Univ. Veracruzana y Univ. Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- Barrán, José Pedro. (2007) Entrevista Revista enlaCES Consejo de Educación Secundaria páginas 4 a 9.
- Barrón, Concepción. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56 ISSN: 1887-4592
- Boutinet, J.P. Antropología del Proyecto Paris, PUF 1990
- Bozu, Zoia y Canto, Pedro. (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 87
- Camps, Pablo (2016) Reflexión práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente: un estudio de casos de Profesores de Historia en Uruguay. Tesis ORT Mdeo. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/83968/file/2933>
- CFE – ANEP (2016) “Los estudiantes de Formación en educación Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015” http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2015/estudio%20censo%202014-2015.pdf (visita agosto 2017)
- Cifali, Mireille (1995) “Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura” Este texto proviene en parte de una conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N° 101, “El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros”, Saint Jean D'Angely.

Cifali, Mireille (1997) Acompañar ¿Qué límites?

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Consejo de
Formación en
Educación

[https://mireillecifali.ch/Articles_\(1997-2002\)_files/limites.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/limites.pdf)

Cifali, Mireille (2005). “Enfoque clínico formación y escritura”. En Paquay, L. y otros “La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias.” Mexico: F.C.E.

Cifali, Mireille (2012) Referencias en N° Identificador 427.013 N° 427 octubre 2012 Cuadernos de Pedagogía pp.55-59

<https://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/06/Referencias-brevesve.pdf>

Clot, Yves (2000). “La formación por el análisis del trabajo. En pos de una tercera vía”. En Maggi, Bruno, “Manières de penser et manières d’agir en éducation et en formation”. Paris. PUF.

Contreras, José (2001). “La autonomía del profesorado.” Madrid: Ediciones Morata

Contreras, José (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal.” En Revista Universitaria de Formación del Profesorado No. 68 Páginas 61 a 81 ISSN 0213-8646. Zaragoza

Cornu, Laurence, Frigerio Graciela y Korinfeld, Daniel (1990) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. Buenos Aires: Novedades Educativas pp.19-26

Cullen, Carlos (2008) “Crítica de las razones de educar” Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires. Paidós

Cullen, Carlos (2014) “Los desafíos éticos que constituyen la educación” Segundo ciclo de charlas “Los desafíos actuales para la justicia social. Confencia 24 de junio Universidad Nacional Lanus unla.edu.ar

De Certeau, Michel (1993). La escritura de la historia. México Univ. Iberoamericana

Edelstein, Gloria (1996). “El método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, A, “Corrientes Didácticas Contemporáneas”. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria (2002). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.”

Buenos Aires: II Congreso Internacional de educación: debates y utopías.

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- Fernández, Alicia (2011). “La atencionalidad atrapada” Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, Alicia (2015) Autorías Vocacionales 2015 Módulo 1 EPSIBA (paper) <http://www.epsiba.com>
- Ferry, Gilles (1990) “El trayecto de formación” México: UNAM(1ª.edición1987 Paris)
- Fish, Stanly (1998).“¿Hay algún texto en esta clase?”. En Palti, E.J. “Giro lingüístico e historia intelectual”. Universidad Nacional
- Frigerio,Graciela;Korinfeld, Daniel y Rodriguez, Carmen (coords.) (2017) “Trabajar en instituciones:los oficios del lazo.” Buenos Aires: Noveduc Ensayos y Experiencias.
- Jackson Phillip (2002). “Prácticas de la enseñanza” Buenos Aires. Amorrortu. 1ª. edición 1986 Teachers College Press, Columbia University.
- Jackson Phillip (2007) “Enseñanzas implícitas” Buenos Aires. Amorrortu. 1ª. edición 1992 Teachers College Press, Columbia University.
- Kemmis, Stphen (1993). “El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción”. Madrid: Ed. Morata,
- Larrosa, Jorge (2003) La experiencia de la lectura. México: FCE
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth (2003). “Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización.” Madrid: Morata
- Mancebo, María Esther (2000). Las políticas de formación docente en Uruguay en perspectiva comparada. Ponencia presentada al Seminario “El ciclo democrático de la reforma del Estado en Uruguay. 1985-1999”, Montevideo. En Revista Políticas Sociales de la UNAM (en prensa). México: UNAM.
- Mancebo María Esther y Vaillant Denise ,Las transformaciones en la formación del personal docente. En P e r s p e c t i v a s Revista Trimestral De educación comparada Publicada por la Oficina Internacional de Educación, casilla postal 199, ch-1211 Ginebra 20 <http://www.ibe.unesco.org>

- Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (comps) (1998). “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”. Buenos Aires: Amorroutu editores
- Pàmies-Rovira, Jordi; Senent-Sánchez, Joan María & Essomba-Gelabert, Miquel Ángel (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. RELIEVE, 22(2), art. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Pesce, Fernando. (2016) La especificidad de la didáctica en la formación docente: mirada interpretativa y proyectiva. En Revista InterCambios
- Pesce, Fernando. (2008) La enseñanza como campo de la didáctica. En Revista SPEU Año II No. 2. pp 20-3
- Pesce, Fernando.(2012) “La investigación didáctica en el Uruguay: proyecciones y antecedentes en el marco del Instituto Universitario de Educación” Departamento Nacional de Ciencias Geográficas C.F.E. A.N.E.P.
- Porlan, Rafael. (1994) Las concepciones epistemológicas de los profesores: El caso de los estudiantes de magisterio. Univ. de Sevilla en Investigación en la Escuela N° 22
- Porlán,Rafael; Rivero, Ana y Martín del Pozo, Rosa. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II.Estudios empíricos y conclusiones. En Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas
- Rodriguez Rojo, Martín (1997). “Hacia una didáctica crítica.” Madrid: La muralla.
- Rosa, Alberto .(2006) “Recordar, Describir y Explicar el Pasado“ en Carretero y otros Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Bs. As. Paidós
- Sarlé, Patricia (2003) La historia natural en la investigación cualitativa. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Año XI N° 21 pp 25-30 (ISSN 0327-7763)
- Sirvent, María Teresa (2005) “La investigación social: un viaje hacia el descubrimiento del conocimiento, entramado con el arte y la ciencia.”

Sirvent, María Teresa (2006) El proceso de Investigación Univ. Nac. Bs.As.Facultad Filosofía y Letras Dpto. Ciencias de la Ed. Investigación y Estadística Educativa I.

Sirvent , María Teresa y Rigal Luis (2017) Metodología de la investigación social y educativa . Diferentes caminos de producción de conocimiento Manuscrito en proceso de revisión.

Solís, Emilio; Porlán, Ana; Rivero, Ana y Martín del Pozo Rosa. (2012) Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. Revista Española de Pedagogía páginas 495 a 514.

Vaillant, Denise; Wettstein, G. (comp.) (1999). Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del SXXI. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.

Wineburg, Sam. 2001. Pensando históricamente. Artículo publicado en la revista TPS Quarterly de la Biblioteca Nacional de EEUU (Library of Congress), a quienes agradecemos el permiso de traducción y publicación.

Zavala, Ana y Scotti, Magdalena (2004). “En torno a las cuestiones epistemológicas de la Didáctica.” Foro permanente de Psicología de la Educación y Didáctica. Quinta sesión. Papeles de Trabajo. Mdeo.: UDELAR. FHCE.

Zavala, Ana (2006). “Caminar sobre los dos pies. Didáctica epistemología y práctica de la enseñanza.” En Praxis educativa v.1, N1 2. Brasil: U.EPG.

Zavala, Ana (2008). “Dimensión formativa de la escritura de las prácticas” Bs. As. Congreso UBA. UNICEN UNAS

Zavala, Ana (2010). “Entre dichos y hechos”. En Zavala, A. “Cuadernos de Historia”. Mdeo: Biblioteca Nacional.

Zavala, Ana (2011). “Intertextualidad y entrelazamiento de sentidos en el discurso de los profesores de historia.” En:HYPERLINK

<http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias Jornadas 2011/GT 03/ Ponencia GT 03 Zavala.pdf> (visita julio 2013) Sociales Mdeo. (ponencia).

Zavala, Ana (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa*. Mdeo. Trilce

Zavala, Ana (2014) *Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos*. Mdeo. Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)

Zavala, Ana (2016) *Historia de un gesto inacabado. Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes*. Revista Encuentros Uruguayos Volumen IX, N° 2, pp. 109 -126

Zavala, Ana (2019) *Enseñar Historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Mdeo. Banda Oriental.

Zeichner, Kenneth. *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). (Por razones de espacio se ha suprimido alguna parte de la misma, relativa, sobre todo, a la apariencia docente del autor.) Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez

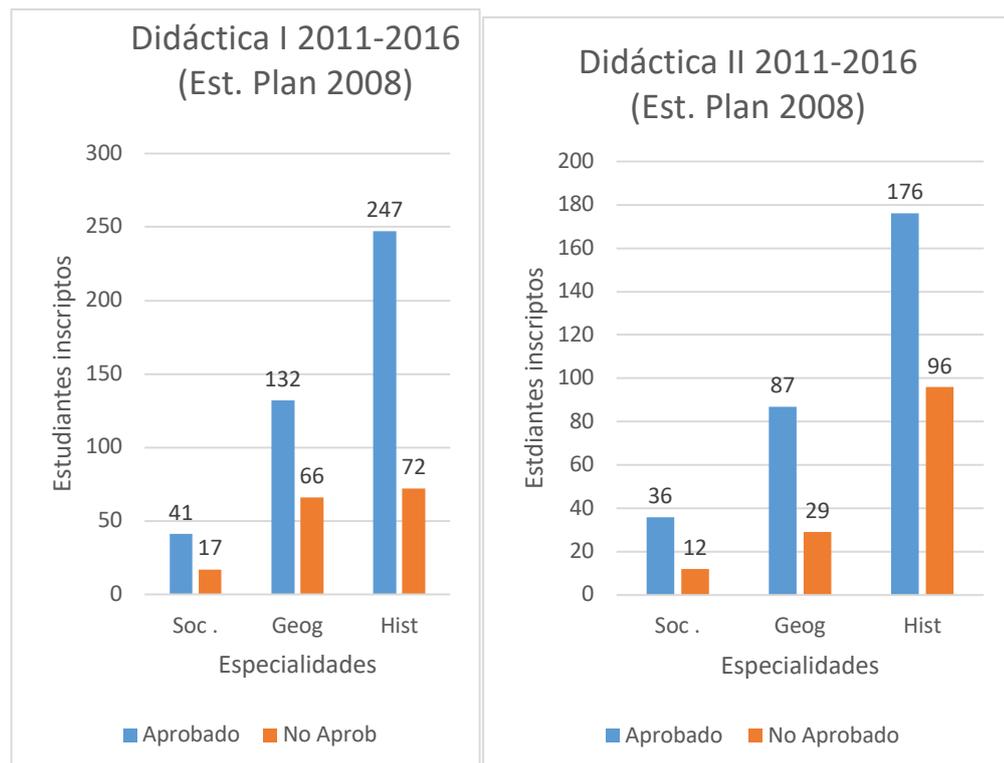
Anexos

Anexo A Gráficos

Gráficos realizados en función de resultados en Didáctica I y II de las especialidades Geografía, Historia y Sociología en el I.P.A. entre los años 2011 y 2016.

Para situar este trabajo desde un marco concreto, se relevaron los resultados en Didáctica I y II de las especialidades Geografía, Historia y Sociología en el I.P.A. entre los años 2011 y 2016. Los datos que el Instituto proporcionó corresponden a los estudiantes que cursaron por el Plan 2008 quedando por fuera todos los otros que cursaron en esos años por el Plan 1986. Asimismo quedan excluidos todos los estudiantes que no tienen aprobada la asignatura pero que no se han inscripto para cursarla. A continuación se adjuntan algunos cuadros de datos construidos a partir de esa información.

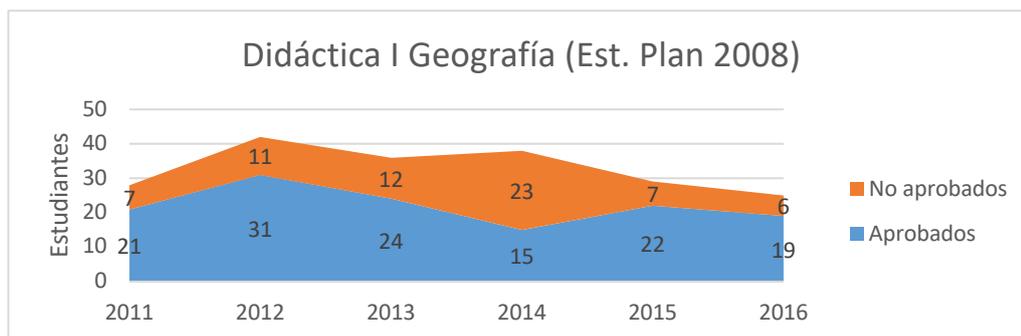
Gráfica N° 1 y 2- Estudiantes inscriptos en los cursos de Didáctica I y II en las Especialidades de Ciencias Geográficas, Historia y Sociología en los años 2011 a 2016.(Plan 2008)



Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

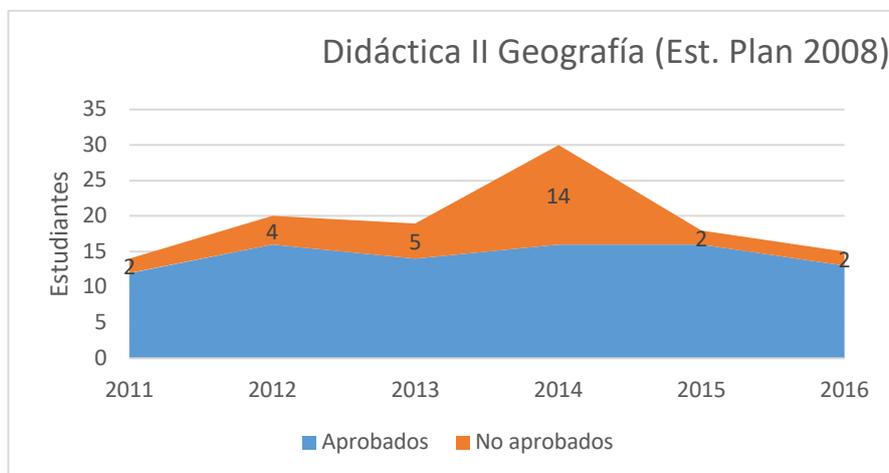
Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Gráfica N° 3 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica I de la Especialidad Ciencias Geográficas en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



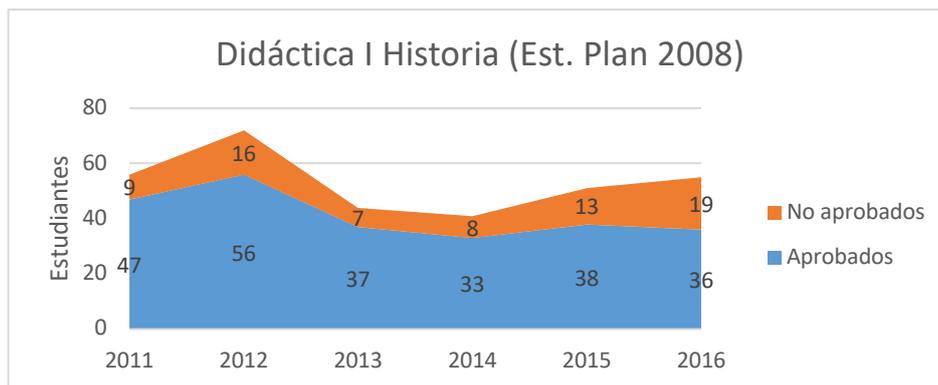
Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Gráfica N°4 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica II de la Especialidad Ciencias Geográficas en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



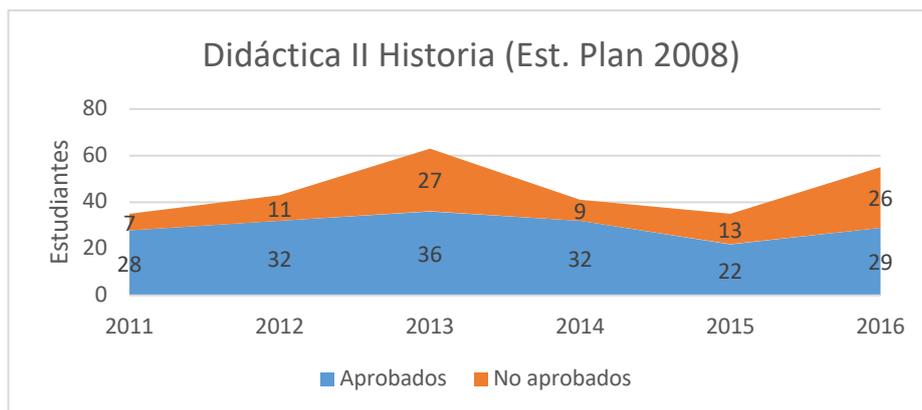
Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Gráfica N°5 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica I de la Especialidad Historia en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

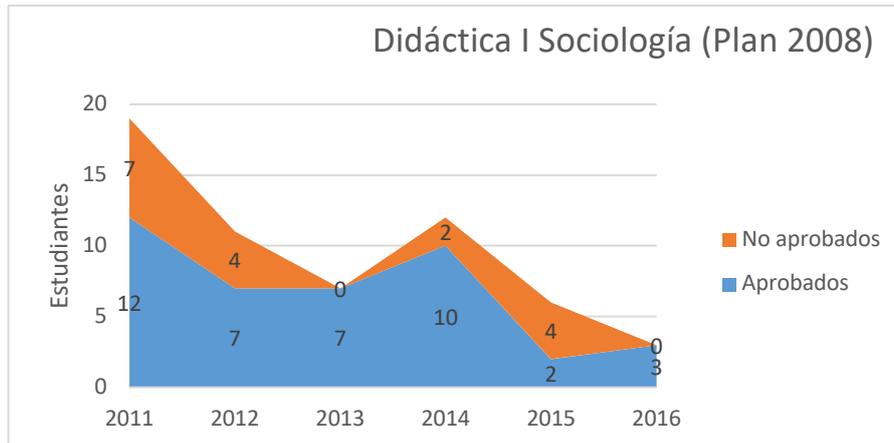
Gráfica N°6 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica II de la Especialidad Historia en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

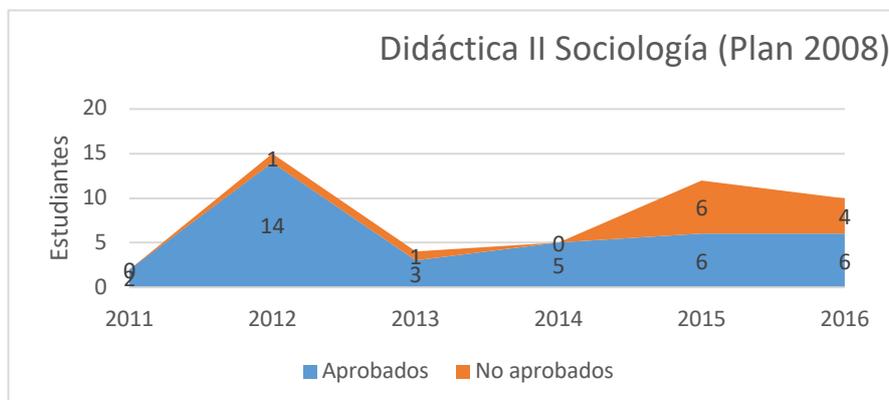
Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Gráfica N°7 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica I de la Especialidad de Sociología en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

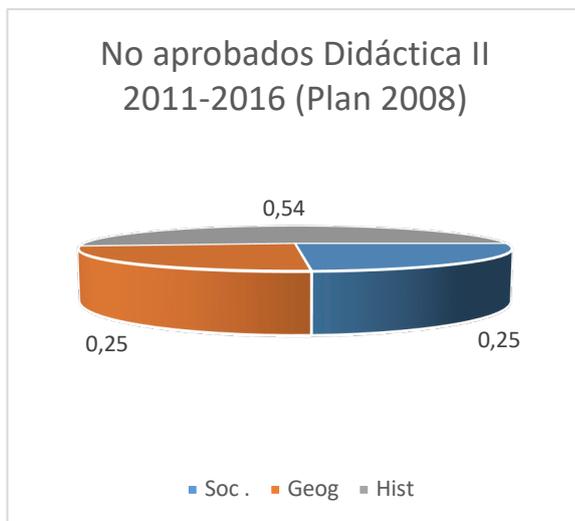
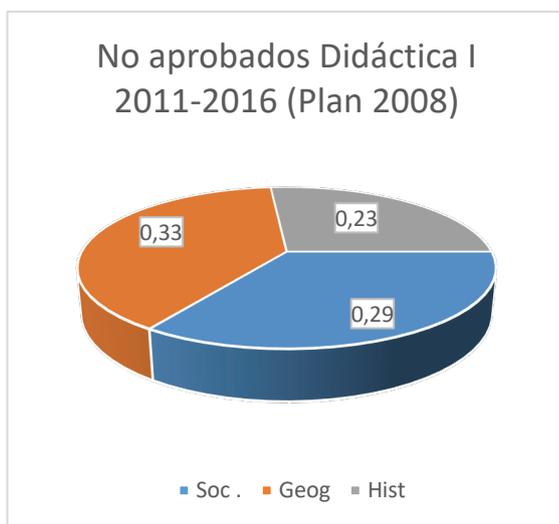
Gráfica N°8 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica II de la Especialidad de Sociología en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

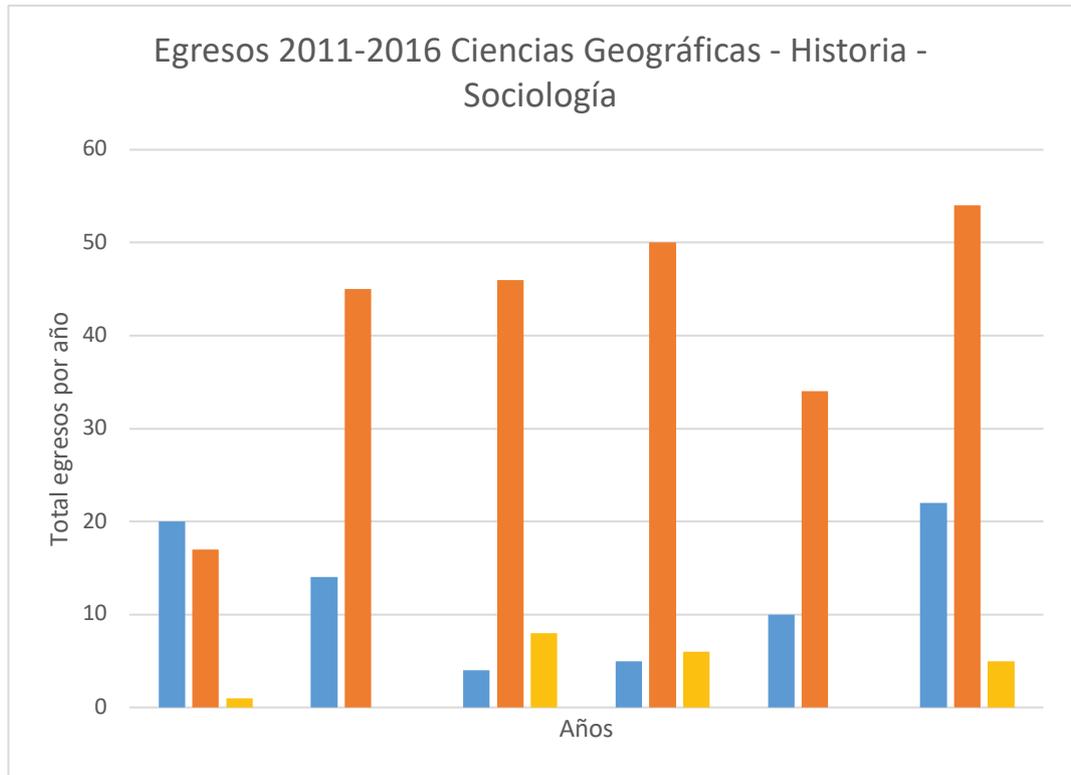
Gráfica N°9 Cantidad de estudiantes que aprobaron o no aprobaron el curso de Didáctica I y II de la Especialidades de Ciencias Geográficas, Historia y Sociología en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Gráfica N°10 Total de egresos en las Especialidades de Ciencias Geográficas, Historia y Sociología en los años 2011 a 2016. (Plan 2008)



Elaboración personal en base a datos aportados por la División Administrativa del IPA, junio 2017.

Anexo B Consentimiento de los docentes involucrados.

Montevideo,de de 2018

Profesor de Didáctica II Historia del Instituto de Profesores Artigas

Quien suscribe, Mary Corales C.I. 29175531, se encuentra cursando la Maestría de Enseñanza Universitaria y realizando el diseño de la tesis que se titula “Concepciones que sostienen los profesores efectivos de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo.”

El motivo de la presente es invitarlo a participar de esta investigación solicitándole autorización para el trabajo de campo que implicará entrevistas individuales y grupales y el acceso a vuestra documentación como por ejemplo: proyecto de curso, devoluciones a los estudiantes luego de las visitas a la práctica y registros de observación del docente.

Toda la información requerida será utilizada con el único fin de llevar adelante la investigación mencionada y se asegura total respeto y reserva sobre lo trabajado. Esta investigación cuenta con la autorización del C.F.E. según Acta Sec. 43 Res.21 de fecha 27.11.2017.

Habiéndose dado lectura del texto que antecede, presta conformidad y para constancia firma:

Firma

.....

Contrafirma

C.I.

.....

Anexo C Guía de entrevista

Entrevista n° 1 (Lectura y firma de la conformidad del entrevistado) .

Montevideo, I. P.A. Fecha

.....

Nombre del entrevistado

.....

Cursos a cargo en el IPA

.....

Antigüedad en esta función

.....

Otras actividades docentes

.....

Antigüedad docente

.....

Otras actividades no docentes

.....

Posible secuencia de la entrevista

1. Se hace lectura del título de la tesis y se informa respecto de la opción por el modo de generación conceptual para el desarrollo de la investigación.
2. Se comienza el intercambio respecto del problema de investigación haciendo hincapié en el concepto de **buen desempeño** de los estudiantes en ese curso.
3. Se buscará abrir ese concepto a través de preguntas que vayan surgiendo desde la escucha al entrevistado.
4. ¿Cómo se llega a esa concepción sobre buen desempeño?
5. ¿Puede reconocer cambios respecto de lo que cree que es el buen desempeño?
6. ¿De qué manera está presente en su enseñanza esa concepción?
7. ¿Qué aporta el curso de didáctica II en el recorrido de formación?
8. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes de cada curso?

Finalmente se solicita al docente la posibilidad de acceder a los textos producidos durante el curso y se coordina fecha de entrega de la documentación.

Se informa que se realizarán otras entrevistas individuales y grupales.

Anexo D Organización y materiales de la entrevista grupal

Previo al inicio de la entrevista se distribuye entre los participantes un material donde se encuentra la consigna, la introducción preparada para esta actividad y los dos textos elaborados por la estudiante a fin de ser analizados (proyecto-guion y reflexión posterior a la clase). Se explica la dinámica de trabajo y los tiempos asignados para cada instancia y se lee en voz alta la consigna de trabajo y la introducción. Se adjunta a continuación los textos trabajados y el encabezamiento del proyecto analizado por los docentes en esta instancia.

1. Organización de la actividad. Solamente la investigadora dispone de este texto.

Trabajo de campo. Primera instancia grupal. Fecha

28/07/2018

Lugar: IPA Montevideo.

Participantes : Berta, Celia, Delmi y Elvira.

Hora de inicio- 9:50

Dinámica de trabajo:

- Cada participante recibe una carpeta con la documentación necesaria para el desarrollo de esta instancia. Dicha documentación consiste en: a) Presentación de la dinámica y de la consigna de trabajo. b) Texto introductorio con los datos del estudiante seleccionado; c) Proyecto- guion elaborado por el estudiante; d) Texto escrito por el estudiante con posterioridad a la clase.
- La investigadora explica que se proyectó trabajar de acuerdo al siguiente detalle:

1) Leer en voz alta el texto introductorio. 2) Cada participante contará con 30 minutos para leer los documentos y organizar su participación atendiendo a la consigna. 3) Exposición individual con un tiempo máximo de 10 minutos. Los otros docentes escuchan pero no intervienen en esta oportunidad. 4) Se comienza una segunda ronda de intervenciones donde cada uno tendrá la posibilidad de ampliar su respuesta contando nuevamente con 10 minutos. 5) Se abre un espacio para intercambios.

- Toda la actividad será grabada y se tomarán anotaciones a lo largo del encuentro. Una vez que se termine con las instancias proyectadas podrán realizarse preguntas que hayan surgido de la observación o podrán ser retomadas en instancias de entrevistas individuales.

2. Textos entregados a los entrevistados.

Consigna de trabajo: ¿Crees que el estudiante que a continuación se presenta cumple con los requerimientos necesarios para el curso de Didáctica Práctica Docente II? ¿En qué sentido construirías el acompañamiento a este estudiante a lo largo del curso?

Tienes 30 minutos para elaborar una primera respuesta para ser expuesta en un máximo de 10 minutos en una primera ronda y diez minutos más para una segunda intervención. Mientras que cada uno interviene puedes tomar anotaciones pero no hacer uso de la palabra. Por último, se dispondrá de 30 minutos para intercambios espontáneos.

Ten presente que lo que se busca es conocer tu opinión sobre el tema.

Introducción

Se trata de un estudiante que cursa Didáctica Práctica Docente II en la especialidad Historia en el I.P.A en el año 2018 siendo la segunda vez que inicia este curso. La primera vez que cursó esta asignatura, decidió dejarla por sentirse solo. Tiene 23 años de edad e ingresó al IPA en el año 2013 inmediatamente después del egreso de bachillerato. Actualmente cursa 4 asignaturas de tercer año (tres específicas), tiene pendiente 2 específicas

de segundo y prepara exámenes de algunas específicas de tercero que ya cursó

Desarrolla la práctica docente en un liceo de segundo ciclo con un profesor adscriptor al que llegó en búsqueda personal en liceos de cercanía a su domicilio. Expresa que la práctica implica un camino forzado y bastante complicado. Manifiesta que tiene dificultades en la escritura y que cuenta con dos diagnósticos de dislexia pero que no pudo sostener rehabilitación por el elevado costo de los tratamientos. Reconoce que en su recorrido por el IPA, avanzó muchísimo con respecto a las dificultades que presentaba en el liceo.

En el desarrollo del presente curso, en la segunda visita a la práctica se pudo constatar algunos aspectos que evolucionaron positivamente tanto en la clase proyectada como en el desempeño en la clase. Es una estudiante preocupada por el cumplimiento con las diferentes tareas. Expresa que su actual profesor adscriptor no es muy invasivo y que tampoco lo deja de lado. El curso de Didáctica Práctica Docente I lo aprobó con buena calificación.

Proyecto- Guion

09 de Mayo del 2018

Practicante: Prof. Adscriptor:

Prof. Didáctica: Liceo: N° Grupo: 4°.....

3era Clase; 1ra visita. (continúa el texto con el proyecto guion elaborado por el estudiante)