



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

El discurso pedagógico didáctico en las prácticas de enseñanza del formador de formadores. La Formación en Servicio en una nueva institucionalidad.

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Mtra. María del Rosario Bué Palavecino

Director-a de Tesis: Prof. Mag. Silvana Espiga Dorado

Montevideo, marzo 2019

Dedicatoria

A mi familia por apoyar una década de maestría y comprender las ausencias.

A mis padres que ya no están, pero fueron y serán siempre un ejemplo de trabajo y perseverancia.

A mis amigos de la vida y colegas incondicionales que acompañaron en todos los momentos.

A Silvana Espiga, tutora, colega y compañera de instancias profesionales y personales.

A todos mis alumnos pequeños, jóvenes y adultos por brindarme tantas enseñanzas y aprendizajes durante toda mi carrera.

A esta maravillosa profesión que me ha hecho crecer como profesional y persona.

A la vida...

Agradecimientos

A todos los que de una manera u otra trabajaron para concretar este largo trayecto con la convicción de que la formación continua es valiosa y más que necesaria para todos los docentes.

A FLACSO en particular por su trabajo en la concreción de un sueño de muchos.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Glosario de términos y abreviaturas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Introducción.....	8
Capítulo I: Marco teórico.....	20
1.1 Estado del Arte o antecedentes teóricos.....	20
1.1.1 Formación en servicio en contexto.....	24
1.1.1.1 Las prácticas de formación reconstruidas por los mismos sujetos.....	29
Capítulo II. Marco Metodológico.....	37
2.1 El problema de investigación.....	37
2.1.1 Objetivos generales y específicos.....	37
2.1.1.1 Preguntas planteadas para cumplir objetivos y supuestos de trabajo.....	37
2.1.2 Metodología de investigación.....	38
2.1.3 La función del investigador para el estudio de casos.....	40
2.1.4 Las decisiones metodológicas y las técnicas seleccionadas.....	41
2.1.5 Grupo de discusión.....	47
2.1.6 Entrevistas semiestructuradas.....	49
2.1.7 Documentación de la información: de la realidad al texto.....	50
Capítulo III. Análisis.....	53
3.1 Observación participante.....	66
3.1.1. Análisis del grupo de discusión.....	70
3.1.2 Análisis de las entrevistas semiestructuradas.....	72
Capítulo IV. Conclusiones.....	76
4.1 Algunas proyecciones.....	81
Referencias bibliográficas.....	83
Anexos.....	86

Glosario de términos y abreviaturas

ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

CODICEN: Consejo Directivo Central

DBAC: Documento Base de Análisis Curricular

IFS: Instituto de Formación en Servicio

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

PEIP: Programa de Educación Inicial y Primaria

PREAL: Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

A1: curso de formación 1

A2: curso de formación 2

E1, E2, E3 entrevistados

S1,2,3,4y5: sedes o escuelas donde se desarrollan los cursos

DP1,2,3,4 y5: Duplas pedagógicas

Resumen

La presente investigación presenta un estudio de caso sobre el discurso en las prácticas de enseñanza del formador de formadores en Ciencias Sociales en una nueva institucionalidad dentro del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria en el Instituto de Formación en Servicio. El problema que se planteó fue el discurso pedagógico didáctico y la relación entre las concepciones epistemológicas que lo sustentan y los propósitos de los cursos que ofrece la institución formadora. El discurso como objeto de estudio se enmarcó en la formación entendida como dinámica de cambio y la formación continua con el foco en las prácticas de enseñanza mediadas por la reflexión como sustento epistemológico. Los objetivos propuestos tuvieron relación con la indagación y el análisis de los discursos que los formadores generan en las instancias de los cursos de formación y la identificación de los supuestos que subyacen, así como las reflexiones sobre la propia formación y la posibilidad de convertirse en formación continua. La finalidad fue dar a conocer en el ámbito de la formación en servicio las reflexiones respecto de las concepciones que se identificaron.

La metodología por la cual se optó fue cualitativa con estudio de caso y la perspectiva fenomenológica interpretativa que permite conocer la realidad desde la visión de los involucrados. Algunos hallazgos se consignan en relación con la prevalencia de discursos disciplinares por parte de los formadores y la necesidad de reflexión crítica, así como desarrollar conocimiento sobre la epistemología de la enseñanza en la escuela primaria.

Palabras clave: discurso pedagógico didáctico, formación continua, práctica reflexiva

Abstract

The present research proposes a case study about the discourse in teaching practices of the trainer of trainers in Social Sciences in a new institution within the Initial and Elementary Teaching Council at the Service Training Institute. The problem that arises is the didactic pedagogical discourse and the relationship between the epistemological conceptions that support it and the purposes of the courses offered by the training institution. The discourse as an object of study is framed within training understood as a dynamic of change and continuous training focusing on teaching practices through reflection as an epistemological support. The proposed objectives were related to the investigation and analysis of the discourses generated by trainers during training courses and the identification of the underlying assumptions, as well as the reflection on training itself and the possibility of becoming continuous training. The purpose was to disseminate the reflections concerning the identified ideas within the field of training for service.

The chosen methodology was qualitative with a case study and the interpretative phenomenological perspective allowing to know reality from the point of view of those involved. Some findings are assigned in relation to the prevalence of disciplinary discourses by trainers and the need for critical reflection, as well as to develop knowledge about the epistemology of primary school teaching.

Key words: didactic pedagogical discourse, continuous training, reflexive practice

Introducción

El tema que se presenta y trabaja a través del estudio de caso es el discurso pedagógico didáctico en las prácticas de enseñanza del formador/a en la formación en servicio de maestros de educación primaria en una nueva institucionalidad.

Interesa analizar la relación entre los discursos que llevan adelante estos docentes, las concepciones epistemológicas que sustentan las prácticas en relación con los propósitos de los cursos y las reflexiones que realizan sobre la tarea de formar a otros docentes en ejercicio.

La nueva institucionalidad refiere a la creación de una institución dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que tiene como propósito la formación en servicio de los maestros que integran este consejo desconcentrado dentro del Consejo Directivo Central. (CODICEN).

Esta novel institución denominada Instituto de Formación en Servicio (IFS) fue creada en cumplimiento con las líneas de política educativa propuestas para el quinquenio 2015-2020, el 1° de marzo de 2014.

El cometido de la institución formadora tiene su centro en la mejora de las prácticas de enseñanza de los maestros entendidos como objeto de estudio. Propone hacer foco en el análisis de las mismas y potenciarlas de manera de incidir en los aprendizajes de los alumnos. (Acta No 61 CEIP, 2013).

Luego de consolidada la institución de formación en servicio, el CEIP elabora un documento denominado “Orientaciones de políticas educativas para el quinquenio 2016-2020” con cometidos que se establecen de la siguiente manera:

[...] desarrollar ofertas de formativas que permitan a los maestros construir su desarrollo profesional permanente; impulsar procesos de reflexión y acción entre quienes participan con proyección directa hacia sus prácticas de aula; favorecer la apropiación por parte de los docentes de un espacio de formación continua [...] (CEIP 2017, p. 72)

La formación continua de este subsistema involucra la implementación de cursos para el apoyo a la enseñanza en las distintas áreas del conocimiento que integran la currícula en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP).

Una de ellas es el área del conocimiento social que incluye la enseñanza de Historia, Geografía y dentro del campo de construcción de ciudadanía, Ética y Derecho.

En particular son significativos algunos planteos desde los docentes en los distintos niveles, maestros, directores, inspectores sobre la ausencia de evaluación sistematizada de los aprendizajes de los alumnos en esta área desde el sistema educativo, por ejemplo, las que desarrolla en línea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Esta institución de carácter pública y no estatal, vinculada al Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) es la encargada de hacer diagnósticos y evaluaciones a través de investigaciones que luego son difundidas. Este aspecto no será tenido en cuenta en este trabajo, pero sería un elemento relevante realizar una evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales para conocer la incidencia de la formación. Estos elementos podrían arrojar algunos insumos para retroalimentar la implementación de los cursos para maestros, pero también conocer los obstáculos de la enseñanza para mejorar de alguna manera los aprendizajes.

Retomando el proceso de institucionalización y atendiendo a los cometidos mencionados, el IFS publica: “Trayectos recorridos: construcciones colectivas” (2018) mostrando el recorrido y de qué manera se concibe la formación de maestros en servicio. En cuanto a este punto expresa:

[...] El proceso de institucionalización es un proceso abierto que permanentemente se monitorea y retroalimenta. Esto determina que el colectivo docente del IFS evalúe y reformule las propuestas de manera constante a fin de contribuir a la formación de los diversos colectivos docentes. [...] (2018, p.21).

Se advierte entonces la necesidad de realizar un seguimiento efectivo y una evaluación del proceso de institucionalización y los resultados que se obtienen en la implementación de la formación para realizar proyecciones. Las investigaciones son un aporte valioso en este sentido, pero no se encuentran antecedentes en tal sentido. En cuanto a la propuesta del área del conocimiento social dentro del IFS en la misma publicación se expresa:

[...] Una de las principales líneas de trabajo pensadas para los cursos 2017 tuvieron que ver con la profundización en: “Claves para la (re)construcción crítica de las prácticas de enseñanza en el Área del Conocimiento Social” con los docentes cursantes y con el grupo de Formadores. [...] (2018, p.121).

La propuesta del área entonces hace énfasis en la reconstrucción crítica de las prácticas de los sujetos de la formación. En relación con los propósitos se consigna:

[...] Impulsar una propuesta de formación en una doble epistemología sobre la naturaleza del conocimiento social y epistemología de la práctica docente para un desarrollo profesional

continuo. Generar un dispositivo de formación centrado en la construcción y reconstrucción crítica de la experiencia en la relación contenido/método (2018, p.125).

La temática constituye el objeto de estudio en esta investigación, entendiéndose como relevante y justificada su indagación, por ser un campo poco investigado a nivel local y en el ámbito de la formación en servicio para maestros en particular, considerándose que de alguna manera tiene directa incidencia sobre los aprendizajes de niños y niñas.

El derecho de los docentes a una formación de calidad, enmarcada en las políticas educativas de una educación para todos y todas, debe ofrecer las posibilidades para un desarrollo profesional durante toda la vida, sobre indagaciones y estudios que permitan tomar las decisiones necesarias y coherentes para la implementación de los cursos que se ofrecen.

El estudio con metodología de casos ofrece algunos elementos para avanzar en la implementación de la formación continua de los involucrados en relación al diseño de cursos, acompañamientos a los colectivos situados en sus propias escuelas y a la organización de llamados para proveer cargos en función de las necesidades que plantean los escenarios complejos donde se forman y a la vez ejercen su profesión docente. Algunos hallazgos pueden contribuir no solamente al área de Ciencias Sociales específica estudiada sino a las que integran y conforman toda la formación en servicio.

El caso centrado en un área de apoyo a la enseñanza de las Ciencias Sociales y en un grupo de docentes que tienen como cometido la “re/construcción crítica”¹ de las prácticas de enseñanza de maestros y las propias, requiere de la comprensión de los propósitos de la formación y de la dinámica de los cursos y grupos en los cuales son protagonistas claves.

El discurso pedagógico didáctico de los docentes deja en evidencia de alguna manera algunos supuestos en la relación teoría/práctica,² las experiencias de los sujetos y los contextos singulares donde se desarrollan estas acciones en una compleja trama de relaciones.

El planteo del discurso como herramienta discursiva, en este caso, adquiere relevancia por constituirse en el elemento clave para conocer desde un enfoque de formación continua, las prácticas de enseñanza en contexto de realización y la posible reflexión sobre las mismas, como elemento de descentración del sujeto y su posible transformación.

¹ En términos de la reconstrucción de la actividad de enseñanza.

² Entendida como interacción de los principios teóricos y prácticos involucrados.

En este caso en particular para la construcción social del discurso pedagógico, se hace referencia a algunos elementos de la sociología de la educación que los autores ponen en discusión desde distintas perspectivas.

Se ha prestado atención según afirma Bernstein (1994, p.168) al análisis de las características intrínsecas en especial de un grupo de teorías de la reproducción cultural que lo consideran auténtico. Desde esta perspectiva se analizan los discursos por su poder para reproducir la relación dominante/dominado externas al mismo, pero con influencias indiscutibles sobre las relaciones sociales, las formas de transmisión y de evaluación del discurso pedagógico/didáctico.

Este autor especifica la influencia foucaultiana en el enfoque, pero considera que el centro de atención es otro, pues se focaliza en el medio de reproducción y la naturaleza misma del discurso especializado.

Asimismo, Bernstein (1994, p.169) refiriéndose a Apple (1982) sostiene que el discurso pedagógico no es solamente un trasmisor de relaciones de poder externas, sino que también existen efectos o consecuencias sobre lo transmitido. Reconoce que el intento más importante de formalizar el papel de la educación en la reproducción de las relaciones de clase lo realizaron Bourdieu y Passeron (1970). Estos autores legitiman la estructura de la cultura y sus formas de transmisión/adquisición, significados y prácticas, pero abordan poco en sus análisis, según Bernstein, los principios mediante los que se construye el discurso específico y las formas que adopta para su transmisión.

[...] Los únicos conceptos disponibles para el análisis de la forma, las prácticas y los contenidos de las agencias educativas son conceptos como autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, autoridad pedagógica, comunicación pedagógica, trabajo pedagógico, *habitus*. [...] Bernstein, (1994, p.174).

Otros estudios que toma Bernstein de Cazden y Cols, (1972) relacionan menos el discurso regulador con la distribución de poder, control y mucho más con la práctica interactiva y los principios sobre los cuales circula en una clase.

En este sentido este estudio lo entiende como herramienta para conocer otros aspectos que tienen que ver con las concepciones pedagógicas didácticas, la circulación y construcción del saber en las prácticas de enseñanza y las relaciones que se dan entre los involucrados en contexto.

El recorrido recoge también conceptualizaciones sobre la formación concebida como un proceso continuo en el profesorado desde una perspectiva de desarrollo profesional y la reflexión

sobre y en las prácticas de enseñanza como sujetos de la acción. Esta cuestión implica análisis y reflexión crítica al mismo tiempo que se desarrolla la práctica de enseñanza en escenarios singulares.

En cuanto al vínculo relacional se introduce el concepto de dupla pedagógica de formadores como dispositivo que permite como elemento clave la formación en servicio de los involucrados. El mismo se concibe como una metodología flexible que permite la creación de ambientes de aprendizaje auténticos, Sanjurjo (2009, p.25) donde se comparten sentidos y significados de la formación mediante la reflexión compartida. Se constituye en facilitador para la construcción de la práctica profesional en amplia interacción. Esta autora conceptualiza como dispositivo:

[...] Aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. En este sentido, el dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios [...] Sanjurjo, (2009, p.25).

En cuanto a la relación entre el concepto de dupla pedagógica y este estudio, interesa conocer las dinámicas que se generan en cuanto a la interacción de los discursos, las estrategias didácticas, la pregunta y la retroalimentación como forma de identificar el aprendizaje en la práctica profesional de los involucrados y los elementos de metacognición en juego. Formar una dupla requiere conocer al otro e implica desafíos y aprendizajes ya que requiere de diálogo y consensos sobre las propuestas y desde qué lugar teórico se posiciona cada uno. Existen también relaciones de poder de manera implícita o explícita que se hacen evidentes o no en las interacciones.

Los cursos y encuentros de formación son instancias en las que la visión de cada formador/a permite reflexionar individualmente pero también en colaboración sobre las formas que adquiere el trabajo con los maestros. Esta suerte de trabajo en un “doble espejo”, te miro y me miro y además nos miramos en colaboración a modo de una “selfie”, ³tiene como efecto poder revisar y resignificar la práctica profesional alejando las formas individuales en exclusividad.

Otro aspecto relevante es la formación académica de los formadores que integran la dupla pedagógica y los criterios de conformación desde lo disciplinar y desde las experiencias de enseñanza en la formación de maestros. Este asunto se relaciona también con los procedimientos administrativos para proveer los cargos y las decisiones que en torno a esa operativa es posible

³ Analogía propia

tomar. Si bien no constituye un aspecto que se trabaje en este estudio, es considerado relevante su tratamiento desde la institución formadora pues tiene efectos directamente relacionados con la conformación y el desarrollo de los cursos que se ofrecen.

El foco se centra en la tríada discurso, formación continua y reflexión crítica por constituirse en pilares y elementos facilitadores del cambio y la innovación educativa en términos de prácticas de enseñanza. El concepto de dupla pedagógica, anteriormente citado, no es nuevo ya que tiene algunas experiencias en la escuela primaria que han sido objeto de difusión y permanencia en el tiempo en forma sistemática con evaluación en el escenario local como es el caso de áreas integradas. Sin embargo, considerarlo como un dispositivo de formación permanente requiere de investigaciones que den cuenta de qué manera contribuye a la formación de los involucrados.

En relación con el cambio y la innovación el posicionamiento es desde una perspectiva de transformación en la forma de concebir las prácticas de enseñanza en la interrelación teoría /práctica y el entramado de múltiples factores que pueden ofrecer avances, obstáculos o ambos a la vez.

También puede representar un aporte significativo para pensar la profesión del formador/a desde un perfil que le permita construir su rol pensando en sí mismo y a la vez en quienes transitan por la experiencia de formación. Las experiencias de formación de unos y otros articulan e interrelacionan los trayectos y las experiencias compartidas.

En este sentido el trabajo individual y colectivo de construcción y reconstrucción crítica es la clave desde una doble dimensión, del conocimiento disciplinar y de la epistemología de la propia práctica de enseñanza. Esta línea de trabajo cobra significado el concepto de práctica de enseñanza reflexiva, por entender que abre un camino a los docentes formadores que les permite entrar en un circuito de acciones y pensamiento que se retroalimentan permanentemente en su hacer profesional. Si se espera que el docente sea un factor de transformación y cambio, debe ir acompañado de una práctica reflexiva que permita profundizar en las acciones. No obstante la práctica reflexiva por sí sola no genera transformaciones de fondo si no se acompaña con una revalorización de la profesionalización del docente y cambios en los enfoques curriculares, al decir de Anijovich (2017, p. 41).

Las teorías que fundamentan y se basan en la consideración del profesor como un intelectual crítico y reflexivo son las que orientan este trabajo. Esta concepción ha adquirido relevancia a medida que la racionalidad técnica parecería que ha perdido terreno en función de nuevas

necesidades de comprender realidades educativas complejas y distintos abordajes desde la enseñanza.

Según De Vicente (1998) existen factores que posibilitan la difusión de la práctica reflexiva como un modelo emergente que son: las limitaciones de la investigación proceso-producto, el avance de la psicología cognitiva, la legitimación de la investigación etnográfica y la profesionalización docente.

Si bien todas son relevantes a la hora de reivindicar el concepto de práctica reflexiva, la comprensión del sentido de ser docente se transforma en un elemento clave en cuanto se asienta en la necesidad de preparación científica, en la toma de decisiones en forma autónoma en el aula de formación, en la concepción de investigar sobre el proceso enseñanza / aprendizaje y en el desarrollo de estrategias para la comprensión. Otras formas de visualizar las problemáticas en tiempos complejos y de incertidumbre desde la reflexión crítica, convierte al docente en un investigador de su propia práctica de enseñanza. En este sentido Schon (1998, p.72) expresa: “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”.

La formación de los maestros en servicio desde esta línea teórica permite la retroalimentación teoría /práctica y de alguna manera ampliar el análisis hacia la incidencia de las prácticas de enseñanza en los aprendizajes de los alumnos. Los modos de formar se definen en situaciones de formación y pueden estar orientadas a la enseñanza de saberes disciplinares, desarrollo de estrategias, estudio de las prácticas de enseñanza para su reconstrucción crítica y/o a otras formas que puedan darse en los contextos singulares. El alcance de tales situaciones no está establecido de antemano sino que se genera a medida que se transita por la formación en contexto de servicio.

Este enfoque desde la práctica reflexiva implica una mirada abierta a lo que acontece en el aula de formación desde su compleja dinámica, que permite habilitar cuestionamientos, diálogos en interacción, creencias comunes, análisis de las situaciones de enseñanza en la singularidad, es decir una práctica reflexiva compartida.

[...] La práctica reflexiva compartida, los diálogos sistemáticos en los que se analizan escenarios diversos, posibilidades de resoluciones alternativas en las que las variables se multiplican, abren un universo de posibilidades de formación. [...] Anijovich (2017, p.25)

La práctica reflexiva permite poner en palabras las acciones y las intenciones al enseñar, poner en diálogo lo que sucedió o sucede, las incertidumbres y los fracasos, las interrogantes y las

posibles alternativas en horizontes de expectativa diversos; tantos como docentes involucrados. En definitiva integra teoría y práctica en acciones singulares de formación.

Los elementos planteados aquí son entendidos como claves en la confluencia de los desafíos educativos con las exigencias y expectativas a las que se ven enfrentados los docentes en los escenarios culturales y sociales del siglo XXI. En relación con las políticas educativas, la inserción a la docencia como puente para el desarrollo profesional, cuestión que es de reciente investigación en el escenario regional y local, permite poner foco en el proceso que transitan los involucrados y esta cuestión requiere del conocimiento de los escenarios y las condiciones en que se generan los espacios y tiempos de la formación.

En este sentido las nuevas institucionalidades para la formación, las prácticas de enseñanza, los aprendizajes y los sujetos involucrados en interrelación, generan procesos reflexivos en ocasiones poco conscientes y que en gran medida permiten objetivar la realidad que se experimenta.

El problema de investigación que plantea esta tesis tiene que ver con la existencia de la relación que podría evidenciarse entre el discurso que se construye, los supuestos que lo sustentan y los propósitos de la formación. El planteo de los objetivos pretende analizar los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos e indagar de qué manera el formador/a visualiza la propia práctica y la relaciona con los propósitos de la formación. Como otro objetivo propone conocer la visión de los formadores en relación a la posibilidad de integrar nuevos saberes teórico/prácticos a su formación continua a través de la reflexión crítica de su propio decir y hacer.

La fundamentación del investigador/a tiene que ver con la convicción de que profundizar respecto de los saberes pedagógicos y didácticos de la dupla pedagógica, así como de las conceptualizaciones de las disciplinas involucra las formas de decir, entender, presentar el saber y muy especialmente su relación con la epistemología escolar. La práctica en este contexto se vincula con la noción de abordaje tanto para la construcción de sentido como para la presentación de los contenidos de la formación. Considerada también esta noción como una herramienta de análisis que puede proporcionar otras miradas a las situaciones para su comprensión. Zavala (2012, p.75).

En el caso en estudio el discurso del formador/a en la noción de abordaje se presenta como el eje tanto de la producción de sentido para la lectura de fuentes de Historia como de la configuración de los modos en que los contenidos de enseñanza son presentados a los maestros. Finalmente, la condición de herramienta de análisis para la práctica de la enseñanza es la que le permite dirigir

una mirada renovada y más profunda a distintas situaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza de la Historia.

En relación con este tema y siguiendo a esta autora, quien avanza un paso más sobre el concepto de Historia, que propone Michel de Certeau y se refiere a su enseñanza haciendo el planteo sobre “la historia de la práctica de la enseñanza de la historia puede referir a configuraciones discursivas bien diferentes entre sí.”

En esta expresión refiere a las formas de presentar el saber histórico en este caso, como una configuración de los saberes del formador/a puesto en situación de enseñanza, las formas de interrogar, el discurso en acción, es decir la teoría de la práctica. En relación con este asunto expresa:

[...] historia en el contexto de la expresión práctica de la enseñanza de la historia remite a la versión que el profesor da a otros de su saber, un saber proveniente en su mayoría de su lectura de los libros de historia, pero también de la escucha de profesores e historiadores. Las dimensiones causales y conceptuales son las que, seguramente en el seno de otra configuración discursiva, tendrían que mostrar el grado de fidelidad al trabajo de los historiadores de referencia. [...] Zavala (2015, p. 177)

Se advierte en estas expresiones el propósito de ofrecer un camino de reflexión, sobre la teorización de la práctica de enseñanza, desde las teorías de la investigación que cada uno evidencia en el discurso de la clase. Asunto no menor si pensamos, en este caso, que la forma de presentar el discurso a los maestros en buena medida orientará la reflexión sobre qué historia se enseña y desde qué lugar teórico/práctico. La necesidad de superar las “teorías profesadas”, como advierte Zavala, y llegar a las teorías en acto que tienen más que ver con la práctica teorizada. En este estudio un foco importante es la relación de la acción del sujeto y la comprensión por él mismo de su práctica de enseñanza desde la teorización.

En este sentido Carr, W y Kemmis S. (1986,140) dejan en evidencia y apuestan a un cambio en la comprensión que tiene el sujeto de la propia acción de enseñar, dejando y hasta rechazando las posiciones positivistas de objetividad, racionalidad y verdad. Ahora bien, es necesario comprender los sentidos y los significados de las prácticas educativas de formación y en palabras de los autores “la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.” (1986, p. 140)

La práctica de enseñanza involucra un discurso singular que el formador/a y/o la dupla pedagógica construyen, como afirma Beillerot (2000, p.50), que se constituye en realidad en el “discurso de su saber”. Entonces ese discurso se conforma con lo que los docentes saben y la manera en que proponen, el conocimiento específico de cada disciplina y el origen del mismo desde el campo de la investigación, lo aprendido y comprendido en libros, investigaciones, la propia experiencia, pero también con otros elementos apropiados para el momento en relación con sus intenciones y el contexto. Este aspecto adquiere relevancia en tanto sitúa la formación de acuerdo a los involucrados y sus necesidades profesionales.

Para trabajar los abordajes del conocimiento histórico durante las prácticas de formación se cree oportuno tomar los aportes de Zavala (2012), quien presenta el análisis de la clase como un componente interesante donde los abordajes se cruzan en un interjuego de carácter informativo, operativo y estratégico.

En este sentido el abordaje que realice el formador/a se constituye en configurador del acto de formación. En este último se entrelazan el conocimiento disciplinar, las múltiples estrategias didácticas, estilos de enseñanza y concepciones en el contexto de producción.

La trasposición de los conocimientos disciplinares y las estrategias didácticas que se adquieran son elementos claves para avanzar sobre la reconstrucción que el maestro debería hacer de sus prácticas de enseñanza. Esta perspectiva implica que los formadores puedan indagar y analizar sus clases poniendo el foco no solamente en la epistemología disciplinar, sino en la práctica misma que desarrolla.

Otro componente necesario es conocer la epistemología de la escuela. Este concepto refiere en este estudio a entender el origen del conocimiento escolar en relación a los saberes que se construyen y circulan, los marcos teóricos, el currículo prescripto y las prácticas situadas, las concepciones sobre el saber científico y el saber escolar propiamente dicho. En este sentido adquiere relevancia desde dónde se piensa la enseñanza y el aprendizaje de manera compleja y en contextos singulares.

El escenario de la formación que plantea se considera relevante en cuanto pone en juego el discurso y el método que permite la teorización sobre la práctica misma de enseñar en la escuela.

Una de las contribuciones de esta tesis tiene que ver con lo anteriormente expresado sobre los sujetos de la profesionalización y el conocimiento de los escenarios y las necesidades de formación de los maestros. Para ello se esbozan algunos elementos que pueden favorecer un camino de

reflexión sobre la reflexión de los trayectos de cada uno en un nivel estratégico y nuevos aportes para la implementación de la formación continua.

En el entendido que la especificidad de las prácticas de los maestros en el aula escolar constituyen prácticas educativas y sociales históricamente situadas, el papel que se le otorga a los aspectos metodológicos, a la dialéctica contenido/método y su papel central en la didáctica, abona a una construcción singular que surge justamente de la articulación de los contenidos, las formas de aprender y las lógicas de los escenarios en una compleja trama de relaciones que es necesario desanudar y desenredar para comprender. Entonces dar a conocer los elementos que se identificaron como relevantes pretende ser otra contribución para ampliar los territorios⁴ de la formación.

La reflexión crítica constituye un componente clave desde el punto de vista teórico tanto en la estructura de los cursos como en la formación de los propios formadores, por esa razón resulta sustancial la identificación de los aspectos que son objeto de reflexión, descentración y objetivación.

El principal argumento para resolver el problema tiene que ver con un abordaje en niveles epistemológicos que se relacionan con la identificación en un nivel informativo en el desarrollo de esas acciones singulares, un nivel operativo que requiere poner en juego análisis de las formas en que interactúan los elementos, estrategias metodológicas, esbozo de algunas explicaciones/conclusiones preliminares y un nivel estratégico que permita relacionar todos los elementos que de alguna manera para que se puedan extrapolar a otras situaciones de formación a través de algunas proyecciones.

En primera instancia se presenta el marco teórico que recoge la concepción de formación continua a través de la relación entre las prácticas de enseñanza, el discurso pedagógico didáctico y la reflexión como un camino posible de transformación. Luego se presentan los supuestos de partida en relación al estatus académico que poseen los formadores a través de las concepciones que sustentan sus prácticas desde lo epistemológico y didáctico, así como las percepciones sobre su propia formación continua.

En segunda instancia se explicitan las decisiones metodológicas tomadas que explicitan el proceso de interpretación y comprensión del objeto de estudio y finalmente algunas evidencias para seguir trabajando sobre la temática.

⁴ Expresión propia que refiere a las formas de organización y gestión de las formaciones

La investigación tiene una doble finalidad, interpretar y encontrar sentidos sobre lo que pasa en el campo de la formación en servicio y particularmente de qué manera el discurso es un elemento relevante para la formación continua de los involucrados y también por constituirse en un aporte para avanzar en el diseño y las características de la formación que se ofrece a los maestros desde el subsistema CEIP y tal vez a otros subsistemas que transiten la formación de sus formadores.

Capítulo I: Marco teórico

1.1 Estado del Arte o antecedentes teóricos

La indagación de antecedentes teóricos o estado de la cuestión deja en evidencia la inexistencia de manera explícita de estudios hasta los años 90 en América Latina y la región. Esto permite pensar sobre las concepciones que sustentaban la formación de formadores en ese contexto temporal y las que se hacen evidentes a partir del surgimiento de investigaciones que propician los cambios y/o las transformaciones a través de las políticas educativas.

Es posible inferir que no se visualizaba hasta entonces tanto desde las políticas como de los propios involucrados la necesidad de pensar en una formación continua de formadores/as como elemento para la mejora de las prácticas de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1994) hace referencia a las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales dejan en evidencia la necesidad de la gestión de grupos de alumnos cada vez más diversos en términos étnicos, culturales y sociales. Refiere a desafíos que requieren el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores.

[...] Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores [...] 1994 (p.10-12)

En este escenario de necesidad de cambios y transformaciones, se promueven entonces desde organismos públicos y privados a nivel mundial, investigaciones y estudios que advierten sobre la necesidad de formación permanente del profesorado. Diremos que tal vez la necesidad no se hacía explícita, pero de alguna manera se hacía evidente en los problemas crecientes de aprendizaje de los alumnos, en quien se depositaba casi exclusivamente la responsabilidad.

En este estado de situación, los sistemas educativos, las instituciones y los docentes se enfrentan a nuevos problemas sobre los que es necesario analizar, reflexionar y trabajar para adaptarse a singulares situaciones desde la articulación; aspecto que no se tomará en este estudio.

Entonces se manifiesta un cambio de perspectiva sobre la transformación educativa a través de la formación continua del formador/a de formadores, pero a su vez también en relación a su propia formación en cuanto rol docente singular.

La comprensión de la naturaleza del cambio educativo desde la perspectiva de la formación de formadores lo presentan autores como Vaillant, D.; García, C. M, (2009), quienes aportan elementos en cuanto a la idea de transformación de la concepción de formación en los escenarios de la región y hace explícita la necesidad sistemática de los formadores de los distintos subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y de una formación de carácter continua. Estos autores entienden que allí radicaría la complejidad pero también la posibilidad de cambio e innovación.

Desde esta perspectiva las prácticas de formación abarcarían desde la formación de adultos, la formación inicial de los docentes, inserción profesional de los docentes principiantes, la formación permanente de los docentes en servicio y la transformación de los procesos de cambio en educación. Entendemos que este tipo de enfoque se centra en el cambio educativo desde el desarrollo profesional y el docente como agente productor de cambios.

A su vez los informes durante la década realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2005) y del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL-GTD documento No 50 p.9-12), también dan cuenta de la complejidad de la formación de docentes y la gran heterogeneidad existente en América Latina y el Caribe. Sin lugar a dudas los escenarios complejos en que se desarrolla la tarea de formar/se, involucran múltiples variables y sus formas, que deben ser consideradas como la formación en servicio de los formadores/as.

Un aporte interesante propone Vezub (2013), quien trabaja sobre este campo realizando una revisión de la bibliografía especializada y focalizando en los modelos pedagógicos como fundamento de la consolidación de la formación continua. Recupera datos para analizar la perspectiva de los docentes sobre sí mismos en relación a su desarrollo profesional. Entendemos que este es un aporte sustancial en este caso, dado la importancia de la figura del formador/a de formadores, las implicancias en su labor y las perspectivas personales desde donde la desarrolla.

En esa línea de trabajo la autora conceptualiza los modelos pedagógicos de desarrollo profesional como un constructo que involucra diversas abstracciones cruzadas por prácticas específicas. Según esta perspectiva los modelos y su composición, así como el enfoque, tienen que

ver con la formación docente como proceso de larga duración que desarrolla la autonomía y la reflexión crítica de los profesores.

Indudablemente que este concepto de formación en la larga duración es de relevancia en cuanto refiere también a la forma en que cada uno se apropia en cada trayecto formativo y con los medios y tiempos de que dispone. Este concepto lo recoge Ferry, (1990) quien también aporta la idea de tres características estructurales: formación doble, formación profesional y formación de formadores. Considera que son constitutivas de la problemática actual en cada contexto socio-histórico con lo cual acordamos plenamente. En relación con la formación doble expresa:

[...] El oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación [...] Ferry, (1990, p.21)

En el caso que nos ocupa la formación inicial del maestro de educación primaria es considerada generalista en cuanto a aspectos disciplinares con énfasis en una didáctica también de carácter general con algunos aportes de las didácticas específicas. Por tanto tomando como elemento lo propuesto por Ferry en cuanto a la formación profesional, la cuestión estaría en las características de la formación que se le ofrece al maestro en los cursos de profesionalización, con énfasis en los campos disciplinares o en la práctica pedagógica didáctica en el aula o en ambos.

El concepto de proceso de formación adquiere relevancia en cuanto mediación cuyos soportes son la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo al autor quien considera:

[...] En este campo de la mediación hay que considerar aquellos que actúan como mediadores y son los formadores: lo leído (lecturas y textos), las situaciones (experiencias vividas), y las relaciones vinculares (el estar con los otros y los diferentes modos de estar), entre otros. En esta acción de mediación, de mediador o de mediar, se ponen juego diferentes medios para la formación. Estos medios son los contenidos de aprendizaje, el curriculum [...] Ferry (1990, p.25) Sin lugar a dudas el currículo, los contenidos de aprendizaje y el conocimiento sobre los mismos por parte de los formadores es un asunto esencial.

En relación a estos elementos relevantes en el escenario regional, como el saber pedagógico de los propios formadores/as, sus prácticas de enseñanza y las raíces epistemológicas en las que se enmarcan; Vaillant, (2016) afirma que es un tema poco investigado junto a la ausencia de políticas

que las desarrollen. Según esta perspectiva es necesario entonces generar mecanismos o dispositivos que promuevan la indagación, la innovación y la reflexión en cada trayecto formativo de los docentes.

Se enfatiza en la idea de que los programas de formación en servicio de la década de los 80 y de los 90 cumplieron en parte con las expectativas puestas en juego. La capacitación fue uno de los dispositivos a los cuales se recurrió como forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial. Según su perspectiva la figura del formador/a, que ocupa un lugar destacado en la bibliografía internacional, se toma en forma incipiente a nivel local.

El punto más importante radica en la figura del formador/a y el tipo de formación que a lo largo de sus trayectos formativos construye.

La capacitación en los términos antedichos refiere a instancias compensatorias que a nuestro entender están pensadas desde la concepción de formación masiva y desde el déficit, que desde un proceso de profesionalización donde las propias prácticas y la construcción y reconstrucción de éstas son centrales.

Vaillant (2004) plantea dos aspectos relevantes para este estudio, define el rol del formador/a y la concepción que sustenta como especialista en una disciplina casi en forma exclusiva sin considerar demasiado los estilos de enseñanza.

La autora expresa:

[...] El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y en servicio de docentes, sino también en planes de formación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyecto [...] (2004, p 22-23)
En este sentido afirma la necesidad de formación de estos docentes, pero va más allá y alude al resultado de investigaciones:

[...] Los formadores tienden a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al que recibieron tanto en su educación básica y media como en su formación profesional. La formación y capacitación que han recibido está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone (por ejemplo, aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en la formación y capacitación de los maestros y profesores en ejercicio. [...] (2004, p.23)

Según esta perspectiva el ser especialista en un campo disciplinar no sería suficiente para llevar adelante la formación dada la escasa orientación a la práctica con maestros y la metodología de

trabajo que se propone. Si bien la formación disciplinar contribuye a la formación del maestro sin lugar a dudas, existe otro componente que se vuelve relevante y es el conocimiento de la epistemología escolar y los sentidos y significados de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas escolares.

El formador/a con una marcada formación disciplinar y pedagógica necesita también conocer y estudiar el origen del conocimiento de la escuela para poder acompañar al maestro en su proceso de formación continua.

En Uruguay la indagación sobre estas temáticas muestra muy escasa investigación sobre la Formación en servicio para maestros y su posible incidencia en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido existe un proyecto de investigación presentado en la Agencia Nacional de investigación e innovación (ANII) por Bué, R.; Campelo M.; Gesuelle, C.; y Morales, J.; (2015)⁵ titulado “La incidencia de los cursos de Formación en Servicio en el área de Ciencias Sociales en las prácticas educativas de los maestros de Educación Común”, desde la perspectiva de los maestros. Si bien no es objeto de estudio de esta investigación recoger las perspectivas de los maestros en relación a la formación en servicio en Ciencias Sociales, constituye una línea de trabajo iniciada por ese grupo de trabajo.

1.1.1 Formación en servicio en contexto

En relación con las políticas educativas y su implementación en el escenario local diremos que se han organizado a instancias del Consejo Directivo Central (CODICEN), instancias de desarrollo profesional para todos los subsistemas, Consejo de Educación Inicial y Primaria, (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Formación en Educación (CFE). En el caso del CEIP, ya mencionado, se explicita en la documentación oficial el propósito específico de formación en servicio para maestros por considerarlo un pilar fundamental. (Acta No 61 CEIP, 2013).

Para pensar la formación continua como un trayecto es necesario definir qué se entiende por formación. Desde un examen etimológico del término como puerta de entrada según Anijovich: “(...) proviene del latín *formatio-onis*, que significa acción y efecto de formar o formarse” y tiene como base la expresión forma, entendida como la configuración externa o modo de proceder en algo.” (2014, p.26)

⁵ Registrado en la ANII con el código FSED_1_2015_1_121554

Desde la perspectiva de Beillerot (1996) que recoge Anijovich, (2014) se le atribuyen sentidos al término formación en su historicidad. En el siglo XVIII se asociaba a la formación del espíritu como incorporación de una cultura y un saber, desde el siglo XIX, a la práctica, formación de obreros, de oficios y de profesores y un tercer sentido asociado a las experiencias de vida. El adquirir una cierta forma en el campo profesional significa obtener un perfil profesional con la apropiación de competencias necesarias para el desempeño de dicha profesión.

El planteo remite a pensar y desarrollar ciertas características propias de la profesión, es decir en el mundo de la formación y la profesionalización. En este sentido Barbier (1999) distingue como formación el trabajo sobre la transmisión de conocimientos predominantemente y como profesionalización el desarrollo de capacidades que se aprenden y transmiten. Considera y señala la existencia de un cruce de ambos conceptos donde no solo existe la transmisión sino el desarrollo de capacidades profesionales que permitan una formación en articulación.

Tomando el aporte de Souto (2006) el concepto de formación se concibe como un campo de problemas complejo con implicancias particulares:

[...] Incluir los atravesamientos de lo socio- histórico, lo político- ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo (campo de problemáticas). La formación no puede quedar en el campo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos.[...] Souto (2006, p.54)

Este concepto de transformación del formador y del formado es al que se adhiere en el sentido no solo de transmitir conocimientos sino propiciar el desarrollo de capacidades inherentes al desarrollo de la práctica profesional a través de la reflexión. No es suficiente con la transmisión de los contenidos disciplinares, didácticos y pedagógicos, sino que se hace necesario poner en juego las dimensiones involucradas en la formación situada.⁶

El desafío en los escenarios de la posmodernidad es pensar la formación como trayecto flexible, retomando a Anijovich (2014) para que cada sujeto de formación construya y reconstruya su camino a través de mediadores o dispositivo de mediación.

⁶ Se hace referencia a la formación contextualizada y situada en la compleja trama de relaciones en la que se desarrolla.

Esta conceptualización involucra la identidad profesional docente en forma singular en tres aspectos fundamentalmente, como proceso biográfico social por la pertenencia a una comunidad específica de profesionales de la educación, como trayecto autobiográfico singular con los caminos recorridos en la formación y como vínculo relacional en el aprendizaje con otro/s. De ahí la importancia que se le atribuye en este estudio a estos tres conceptos relacionados y a las formas de poner en análisis los discursos en los escenarios de práctica docente con todas sus singularidades, tensiones y desafíos.

En relación a la conceptualización de formación en este estudio refiere al proceso por el que transcurre un sujeto con sus formas singulares de actuar, decir y hacer en su propia realidad. Un aspecto de relevancia es la oferta de significaciones y las mediaciones sobre las cuales se construye en el propio trayecto de formación.

La perspectiva del desarrollo profesional que aporta Imbernón (1997) y el formador/a como agente productor de cambios constituye y forma parte de la perspectiva desde donde se aborda este trabajo, en el entendido de que es quien con sus prácticas de enseñanza, formación teórica y experiencia práctica en interacción puede producir algún tipo de cambio en sí mismo y en los otros.

Este autor lo define como el desarrollo de actividades profesionales en un proceso continuo desde y hacia las propias prácticas y el aprendizaje durante toda la vida desde una dimensión personal y profesional. Esta cuestión también encierra el concepto de devenir en formación, de nuevas formas dinámicas de enseñar y aprender como profesionales en escenarios singulares, el sujeto en transformación y el objeto en ese devenir que son las prácticas de enseñanza.

En esta investigación se acuerda con el análisis de este concepto de formación profesional continua, según el cual es necesario tener en cuenta las orientaciones conceptuales en relación con criterios epistemológicos, metodológicos, ontológicos y éticos. Desde esta perspectiva la formación profesional del formador/a y del maestro/a, adquiere características particulares pues no estamos hablando de la mera trasmisión de conocimientos al maestro, sino la construcción individual y colectiva en y sobre las prácticas de enseñanza. Entonces existe una transformación del objeto y del propio sujeto entendido como agente principal de cambio.

En esta línea entendemos que en relación a la orientación académica existe un fuerte componente conservador en cuanto a la intencionalidad de transmitir contenidos académicos y la capacidad para realizarlo por parte del sujeto que desarrolla esta actividad. Este tipo de conocimiento según el enfoque mencionado se entiende que debe ser igual para todos los contextos

por lo que las características singulares en que desarrollan su enseñanza no tendrían tanta relevancia.

La formación con énfasis en el conocimiento y la trasmisión desde la concepción del formador/a, se entiende que juega un papel importante en el desarrollo de las prácticas de enseñanza del que recibe la formación en el sentido opuesto.

Asimismo, los avances de la tecnología y los paradigmas en distintas temporalidades, a modo de ejemplo, el concepto de conductismo desarrollado por la Psicología muestra la orientación racional técnica con una fuerte apuesta a la priorización de este tipo de cultura técnica en desmedro de la humanista.

Esta concepción específicamente, durante décadas, estuvo presente en los procesos de formación de los formadores dentro de un pensamiento pragmático con énfasis en las competencias docentes en este sentido y su desarrollo. Es decir, la formación en un modelo de entrenamiento de un formador/a eficaz para formar y solucionar problemas.

Este modelo también aportó a una formación científicista, en el sentido de la elaboración de programas, el módulo como guía para la elaboración, la planificación de actividades y el discurso pedagógico didáctico organizado desde esta lógica.

Las críticas a este modelo fueron abriendo nuevos caminos sobre el concepto de sujeto como agente de cambio en forma individual y colectiva. Aparecen las intencionalidades del formador/a en sus prácticas en relación a los problemas y necesidades formativas y contextuales en el que desarrolla la práctica profesional.

En este momento comienza a tener relevancia a través de la psicología cognitiva y el pensamiento del formador/a desde su ser profesional y en relación al contexto. Se hace hincapié en el proceso que realizan los sujetos en formación, quienes realizan sus aprendizajes con significados personales, representaciones y sentidos en una construcción compartida del mismo.

Siguiendo a Imbernón, (1997) entendemos que la orientación práctica de análisis interpretativo y la reflexión sobre las prácticas situadas, entendidas como el cruce de factores, sociales, políticos, históricos y contextuales, es altamente relevante tanto para la investigación como para la formación.

En relación a la formación de los formadores estos enfoques centran su atención en procesos reflexivos e investigación sobre las propias prácticas para comprender e interpretar tanto la enseñanza como el aprendizaje propio y de los otros.

Acordamos en este estudio con la formación como un proceso continuo, donde por un lado las herramientas intelectuales permiten analizar los problemas complejos de una práctica situada en un contexto singular y por otro la inscripción en la propia tarea como autor en una comunicación intersubjetiva donde la ética adquiere un papel relevante.

Un aspecto interesante que subrayan los informes mencionados (OCDE, PREAL 2004 Doc. 30 p.23) es la problemática de la permanente contradicción entre el modelo de enseñanza que teóricamente se sustenta y las prácticas de enseñanza del formador/a.

Creemos que una línea de trabajo desde el enfoque de la práctica reflexiva posibilitaría al menos el reconocimiento de esa contradicción para avanzar hacia una transformación de las prácticas de enseñanza.

Un elemento relevante para el análisis, a nuestro entender, lo constituyen las prácticas de enseñanza que pone a disposición y en evidencia el formador/a hacia otros que también desarrollan la tarea de enseñar, los supuestos que subyacen y las posibles interrogantes que se podrían plantear.

La práctica reflexiva desde un enfoque crítico social unido al concepto de emancipación, de praxis liberadora, requiere de un cambio conceptual no solo de los formadores sino de todos los actores del sistema educativo.

Sin duda que en este estudio se acuerda fuertemente con el enfoque de Stenhouse (1984) citado en Imbernón (2007) que plantea la característica del profesor con capacidad para desarrollar su práctica autónoma, mediante el autoanálisis permanente de su pensar y de su hacer unido a la propia investigación.

Estas orientaciones conceptuales basadas en la práctica reflexiva del formador/a de formadores, que se toman en este caso, podrían ser un aporte interesante no solo para generar una línea de trabajo ausente o poco visible, sino también para generar ofertas de formación desde otra perspectiva.

Por lo expresado anteriormente se adhiere a la idea de formación como oferta de significaciones posibles y las mediaciones sobre las que cada formador/a pueda construir en los trayectos de formación como sostiene Ferry, (1990).

El trabajo sobre uno mismo para la adquisición de capacidades y su perfeccionamiento no debería ser individual, sino en interacción con otros a nivel profesional y académico, así como la oferta que a nivel profesional se tiene disponible.

En este estudio entonces adquieren relevancia estas categorías de análisis ya mencionadas: la formación continua, junto a las prácticas de enseñanza con foco en la práctica reflexiva y el discurso pedagógico didáctico, porque tienen como finalidad constituirse en herramientas que permitan articular metodología, objetivos y algunas teorías que posibiliten la lectura y comprensión de los datos empíricos.

Esta idea de la formación como trayecto continuo y como oportunidad de autoformación o de formación mediada por los medios disponibles que aporta Ferry, (1990) remite a los enseñantes entre la teoría y la práctica de enseñanza.

Se tomó como premisa de partida en este estudio, que el discurso del formador/a da cuenta de un trayecto personal desde sus marcos de referencia, pero con escasa vinculación con el propósito de los cursos de apoyar la práctica de enseñanza desde lo pedagógico /didáctico a los docentes del nivel primario.

El apoyo a las prácticas de enseñanza de carácter situado requiere de interacciones dialógicas e indagaciones sobre el sentir y el hacer de los que desean ser apoyados en su trabajo como enseñantes.

1.1.1.1 Las prácticas de formación reconstruidas por los mismos sujetos

Esta línea teórica se presenta desde un enfoque clínico que sustenta los conceptos que se desarrollan. Según Cifali (2008), no es de una sola disciplina o de un campo de conocimiento específico, sino que busca un cambio en elementos singulares. Según la autora se genera un espacio intersubjetivo entre seres humanos, en este caso de maestros y formadores, que no se encuentran en la misma posición. Una situación compleja donde se mezclan las vivencias, lo psíquico y lo social.

En el mismo sentido se entienden las prácticas de formación como una actividad susceptible de ser pensada y analizada en palabras de Barbier, (1999). Las mismas analizadas y reconstruidas por los sujetos de la acción son las que permiten pensar en trayectos comunes de formación como enseñantes.

En cuanto a la relación entre los saberes teóricos y saberes de acción, este autor, nos plantea un sujeto que en el hacer de su oficio puede mediante el análisis de ese hacer producir saberes y provocar en él un acto de transformación de identidad.

En palabras de Dubar (2002) la identidad se vuelve inacabada, se constituye en una búsqueda expuesta a cambios y cuestionamientos. En este caso la búsqueda de la identidad profesional involucra su identificación y transformación desde una perspectiva individual y colectiva.

Estos saberes teóricos disciplinares y de acción se construyen en un contexto y son producto de una construcción social que requiere de negociaciones y acuerdos colectivos. A esta cuestión se suma en el oficio de enseñar, el espacio situante de la actividad de formación en servicio a través de cursos, presenta la función dominante de comunicación con la intención de apropiación.

Ahora bien, Barbier (1999) propone el análisis de las actividades como herramienta de formación, de investigación, profesionalización, y también como transformación de la acción. Aparece fuertemente la idea de arquitectura conceptual conformada por saberes que se entrelazan en forma dinámica, evolutiva y contextualizada por las acciones del sujeto. Es decir, que se va construyendo a medida que ocurre.

El aula, en este caso de formación con otros formadores, es el espacio privilegiado para la construcción y análisis que relaciona las actividades de los sujetos en interacción. En palabras del autor constituye un abordaje que interesa por la función de carácter situante de la actividad.

El análisis que el formador/a puede realizar sobre sus actividades tiene también implicaciones metodológicas que involucran la teorización sobre sus prácticas. En este sentido se teoriza cuando se analizan los discursos y saberes en función de lo que se quiere enseñar para comprender lo que se hace.

En la línea de teorizar sobre la práctica de la enseñanza, resulta interesante porque contribuye a la búsqueda de la comprensión más genuina y auténtica del propio hacer como forma de encontrar modos de mejoramiento de las prácticas.

Si se piensa en clave de interpretación de las prácticas situadas, existe una interacción o entrelazado de historias identitarias, trayectos, representaciones, *habitus* y estrategias para la construcción metodológica (contenido- método, forma método), que lleva a un plano procesual de la práctica y se constituye en una vía de comprensión y apropiación de significados.

El formador/a en un proceso reflexivo compartido, en y con el colectivo docente de reconstrucción crítica en palabras de Edelstein, (2002) en el análisis de las acciones, que por otra parte es el objeto de la didáctica de la acción de la enseñanza, (teoría acerca de las acciones de la práctica) contribuye también a su propia formación.

Por esa razón es que se plantea en este estudio analizar los procesos reflexivos que hacen los docentes cuando enseñan a enseñar Ciencias Sociales, tal vez como forma de hacer teoría sobre la práctica y si es posible como contribución a su autoformación.

Retomando a Zavala (2012) y la propuesta de poner la clase de historia bajo la lupa, desde un abordaje clínico de la práctica de enseñanza y particularmente del conocimiento histórico, interesa tomar aquí los distintos tipos de abordaje como categorías de análisis para la teorización.

La decisión de tomar este enfoque tiene que ver con las investigaciones en el campo de la didáctica realizadas por la autora para la enseñanza de la historia y su transmisión, aspecto interesante en este caso, dado que la escuela primaria ha tenido un mandato fundacional en relación a la creación de la nación y los rasgos identitarios. Sabido es que los maestros enseñan historia dentro del área de Ciencias Sociales que integran el currículo, por lo tanto, resulta interesante conocer qué tipo de abordaje y de discurso en particular, llevan adelante los formadores en las instancias de formación, que permitan a los involucrados pensar la transmisión de la historia en el aula.

La forma de presentar el conocimiento histórico, desde esta perspectiva, involucra los abordajes: informativo, operativo y estratégico.

En los abordajes informativo y operativo según la autora:

[...] Cualquier aspecto del discurso historiográfico, por más complejo y sofisticado que sea información, concepto o vínculo causal-puede ser abordado de manera informativa. Puedo, sin embargo, abordar los conocimientos en forma operativa, es decir, comparando, por ejemplo, una situación con otra, un tema actual con otro [...] (Zavala,2012 p.55)

Existe un tercer abordaje que resulta interesante pues plantea análisis más complejos de puntos de vista ideológicos, manejar conceptos y vincularlos causalmente, es decir, el haberse apropiado de los otros dos abordajes.

Un punto de destaque aquí es la importancia de reconocer la formación específica de los formadores desde el punto de vista disciplinar y la vinculación con la didáctica específica, pues desde el discurso que elaboran puede observarse algunos aspectos sobre las teorías que subyacen en sus prácticas de enseñanza.

El estudio de la clase como herramienta de análisis, adquiere relevancia más allá de las disciplinas a las cuales pertenezcan y/o los oficios de maestro o profesor, pues constituye una práctica reflexiva sobre el saber y los discursos.

Interesa aquí retomar a Beillerot (2000) quien sostiene que la relevancia está en las concepciones que se tienen sobre la disciplina en juego y sobre los saberes pedagógicos, didácticos, psicológicos.

En relación con la formación pedagógica Souto, (2016) aporta el concepto de formación pedagógica mediante la práctica reflexiva como proceso. Ella permite, en sus palabras, un trabajo que se apoya en lo vivido para alcanzar y comprender nuevos sentidos de esa práctica de formación.

Esta cuestión hace posible la adquisición de conocimiento sobre la experiencia profesional y una comprensión sobre sí mismo, las maneras de actuar y los supuestos que consciente o inconscientemente subyacen para poder transformarla.

El pensar sobre los sentidos que se les otorgan a las prácticas de enseñanza, remite a dispositivos y estrategias para transitar la formación pedagógica, siendo la reflexión un elemento ineludible de formación, en lo que acuerdan Edelstein, (2002) y Anijovich, (2014).

Este planteo también se entiende que posibilita un análisis sobre las concepciones que sustenta cada formador/a sobre su trayecto de formación y la relación con la práctica misma como elemento de autoformación en su quehacer.

Las prácticas de enseñanza analizadas a partir de marcos explicativos podrían ofrecer claves para la comprensión de los supuestos que subyacen y las raíces epistemológicas que las sustentan. De alguna manera se podría conocer también la percepción explícita o implícita que tienen sobre el conocimiento didáctico del contenido como expresa Imbernón (2012, p.4).

Este autor hace referencia a las investigaciones sobre los procesos de formación que se han dado en la última década y los focos donde se ha puesto el énfasis: necesidades en la formación permanente, planes de formación en un territorio o zona amplia y análisis de las modalidades de acompañamiento entre otras. Un especial interés, adquieren los estudios sobre el conocimiento práctico para comprender los problemas y las reflexiones que generan en torno a ellos.

[...] En particular se analizan las relaciones entre la detección y el desarrollo de procesos metacognitivos que permitan tomar contacto, por un lado, con el propio conocimiento en construcción y, por otro, posibilitar la apertura hacia procesos de cambio y desarrollo del mismo. De este modo se atiende el desarrollo práctico del docente, su especificidad, las fuentes de información profesional, y especialmente, la impronta de la formación académica desde la perspectiva de los propios actores. [...] Imbernón (2012, p. 5)

En relación con el conocimiento didáctico del contenido este autor lo define como la capacidad del formador/a, profesor/a para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que puede adquirir distintas formas y que en este caso se manifiesta en el discurso que se elabora.

La transformación del contenido disciplinar se perfecciona en la medida en que exista confrontación con la experiencia, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y las formas de apropiación que los involucrados realicen.

[...] El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que la enseñanza se desarrolla. Por esto, tiene que unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. [...] Imbernón (2012, p.7)

Una investigación llevada adelante por Russell (2014), da cuenta de la reticencia de los formadores de formadores a preguntarse sobre los supuestos implícitos que sustentan su formación práctica. En ese sentido la pregunta es cómo conciben y entienden las prácticas de enseñanza y si esto les permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto las consideraciones epistemológicas como la interpretación socio- histórica.

Aquí entra en juego la Didáctica como una teoría de la acción que permite atribuir sentido a la práctica de enseñanza, al preguntarse sobre las prácticas de enseñanza y la mediación con los saberes formales y sus experiencias. Claramente constituye una línea de acción en pos del desarrollo profesional continuo desde la perspectiva que se plantea en este estudio.

Al abordar esta temática se pretende teorizar en torno a las prácticas y los supuestos que subyacen desde una doble epistemología, la del conocimiento que se pretende construir desde las Ciencias Sociales y la de la práctica de enseñanza.

La importancia radica en la búsqueda de las relaciones entre el paradigma de buenas prácticas como sostiene Fenstermacher, (1989), Litwin, (2008) y la reconstrucción metodológica Edelstein, (2011), como elementos que posibilitan la teorización.

Entonces resulta relevante, en este caso, el análisis de la vinculación entre la reconstrucción metodológica de las prácticas que desarrolla el formador/a y la reflexión que realice sobre la misma.

El concepto de reconstrucción metodológica se relaciona con la experiencia individual y colectiva, mediante la cual la memoria adquiere un papel relevante en cuanto rememora y vuelve inteligible las prácticas de enseñanza en la formación.

El taller como dispositivo de formación y camino metodológico permite analizar algunas situaciones discursivas y/o actividades.

[...] Constituye una alternativa privilegiada que permite relevar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar [...]. Edelstein, G. (2011, p.163).

El discurso adquiere entonces un papel relevante en cuanto permite conocer y analizar los saberes que pone a disposición en sus intervenciones, la conversación que promueve en tanto interacción verbal y las relaciones que realiza con la enseñanza que los docentes llevan a cabo en sus aulas con el foco en aspectos didácticos/pedagógicos.

Otro elemento no menor lo constituyen las dimensiones que se toman para el análisis y la reconstrucción de la acción a partir de ellas. Se constituye en un método interesante con implicancias teóricas. En este estudio se trabaja como herramienta metodológica para conocer y encontrar algunas evidencias que permitan profundizar en el problema.

En forma general se entiende el análisis del discurso como el estudio de la interacción social a través de la lengua en situaciones de uso y el aula proporciona un ambiente pleno de diferentes situaciones comunicativas en situaciones auténticas.

[...] Las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos, las clases se asemejan a los restaurantes y a los autobuses, o al metro, sólo que en estos lugares son normales las conversaciones independientes y simultáneas, mientras que en la escuela, una persona, el maestro, mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso 'oficial' de la clase; un control que no es en absoluto negativo (...) sino positivo, tendiente a alcanzar las metas de la educación.[...] Cazden (1991, p. 12)

Adquiere relevancia analizar y explicar cómo funciona el discurso oral en distintas situaciones comunicativas en el aula observando los patrones de conversación. Cazden (1991) sostiene que la comunicación es un elemento decisivo en las instituciones docentes: "en primer lugar porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido". Entonces es allí donde radica el valor de su estudio como forma de encontrar aportes para resolver problemas del docente, relacionados con la comunicación y para mejorar los usos lingüísticos que propician

e incentivan el aprendizaje en general y de la lengua en particular. Todo esto con el fin de lograr que en los contextos de clase la enseñanza se dirija a “proponer situaciones de uso de la lengua que sitúen al estudiante en las mejores situaciones para aprender” (Nussbaum, 1995, p. 35)

El análisis del discurso en el aula es muy importante para el docente, puesto que le permite observar, evaluar y reflexionar sobre su práctica, es un importante ejercicio de metacognición, y como parte clave de un proceso de crecimiento profesional. El hecho de observar permite comprender el quehacer en el aula y a su vez permite analizar los acontecimientos que allí se ocurren. Coll y Edwards (1996) sostiene que “el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de porqué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje”, posicionando al análisis del discurso no sólo como responsabilidad de los expertos en el tema, sino como reflexión que debe ser realizada por los propios docentes.

Briz, (2000, p.42) aporta la idea de conversación como un tipo de discurso oral dialogal, que puede darse en la inmediatez comunicativa con cierta alternancia de turnos, prevista o no, o de carácter cooperativo. Desde esta perspectiva se sitúa este estudio considerándolo como una práctica social que aporta elementos para el análisis crítico del discurso.

Van Dijk (1997,23) por su parte lo define como un fenómeno práctico, social y cultural que permite la interacción social en distintos contextos sociales y culturales. Entonces la conversación entendida como un conjunto de prácticas socialmente situadas Goodwin, (1994), como una interacción verbal centrada, organizada entre interlocutores y con interacción secuencial de las intervenciones, permite conocer los supuestos que subyacen sobre la concepción que tiene el formador/a sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y sobre la suya propia.

En esta interacción como proceso de negociación de significados desde lo didáctico pedagógico, las habilidades y estrategias que pone en juego el formador/a son también elementos que aportan al análisis en el contexto de enunciación. La posibilidad de reconocimiento se nos brinda en las exposiciones, la pregunta, la forma en que se otorgan los turnos, pues permiten encontrar claves para la comprensión de las teorías implícitas.

Para el caso de la organización de la tríada por ejemplo existe una organización secuencial: iniciación, respuesta, retroalimentación, que se toma a los efectos de observar las posibilidades de conversación en interacción sobre los temas presentados. A través del análisis del discurso es

posible inferir el o los modelos pedagógicos didácticos y su hibridación, así como las concepciones epistemológicas que se ponen en evidencia.

El discurso que une aspectos cognitivos y sociales tiene dos significados que se interrelacionan, lo microsociológico de la situación en la que se habla y lo macrosociológico que integra la estratificación existente en la sociedad. Se entiende que el discurso en instancias de formación particularmente debe considerar los dos aspectos para alcanzar calidad y equidad. La contribución de variables sociológicas, lingüísticas, antropológicas y de otras disciplinas aportan a una mayor comprensión de la incidencia del discurso y de los acontecimientos sociales del aula de formación.

Según Tannen, (1994) el habla al igual que el texto no asumen en su totalidad las relaciones de poder que intervienen en la interacción de los grupos ya que los contextos de enunciación juegan un papel relevante pudiendo transformar la situación de diversas formas. En el caso que nos ocupa el contexto de enunciación tiene características singulares por ser un escenario de formación entre pares, es decir, docentes cuya labor es enseñar con dispositivos como mediadores, que involucran la construcción del discurso en interacción.

En esa situación de interacción discursiva se dan relaciones de poder que pueden ser reforzadas, cuestionadas y/o validadas. En relación con este punto es posible que no exista hegemonía total en el discurso de los formadores en exclusividad, sino que se evidencie la posibilidad de que alguno de los grupos de maestros o la totalidad de ellos, propongan interacciones discursivas. Las instancias de elaboración discursiva darían cuenta del papel que se le atribuyen los involucrados al discurso pedagógico y los supuestos que subyacen en relación al posicionamiento frente a la mediación, exposición discursiva en exclusividad u otras formas que puedan darse.

Capítulo II. Marco Metodológico

2.1 El problema de investigación

El problema que se planteó fue el discurso pedagógico didáctico del formador de formadores y las relaciones entre las concepciones epistemológicas y los propósitos de los cursos. El análisis del discurso se enmarcó en la formación entendida como una dinámica que posibilita el cambio y las prácticas de enseñanza mediadas por la reflexión como transformación del sujeto. Se consideraron dos dimensiones: el estatus académico a través de las concepciones que sustentan las prácticas de los formadores desde lo epistemológico/didáctico y las percepciones sobre la propia formación continua.

2.1.1 Objetivos generales y específicos

Analizar los discursos que los docentes generan en la práctica como formadores y los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que subyacen.

Indagar cómo consideran los formadores la propia práctica y la posibilidad de integrar estos nuevos saberes a su desarrollo profesional.

Objetivos específicos:

Profundizar respecto de los saberes pedagógicos y didácticos que pone en juego en su discurso el docente que lleva adelante la formación.

Dar a conocer en el ámbito de la formación en servicio la reflexión respecto de las concepciones pedagógicas y didácticas que se identifiquen.

Identificar los análisis y reflexiones que realizan los formadores/as sobre las propias prácticas de enseñanza.

Conocer las concepciones de los formadores en cuanto a la propia formación y el desarrollo profesional.

2.1.1.1 Preguntas planteadas para cumplir objetivo y supuestos de trabajo

1. ¿Qué discurso pedagógico didáctico desarrolla el formador/a para favorecer la construcción del conocimiento de los docentes?
2. ¿Qué reflexiones realiza el formador/a sobre las concepciones pedagógicas y didácticas?
3. ¿Qué preguntas se hacen sobre sus prácticas?
4. ¿Cuál es la incidencia de la formación a maestros en el propio desarrollo profesional del sujeto que lleva adelante la formación?

Supuestos de trabajo.

1. El discurso pedagógico didáctico da cuenta del trayecto de formación del formador en una disciplina específica y escasas interrogantes sobre las prácticas áulicas de los maestros vinculadas con los propósitos de los cursos.
2. El formador/a explicita escasamente interrogantes sobre las concepciones que subyacen en sus propias prácticas de enseñanza en los cursos a maestros en servicio.
3. El formador/a muestra algún elemento de una práctica reflexiva del propio trayecto de formación profesional por el que transita, pero no lo hace totalmente explícito.

2.1.2 Metodología de investigación

En relación con la metodología de investigación se optó por un enfoque y diseño cualitativo con estudio de casos. En cuanto a las teorías que sustentan y postulan esta metodología existen reglas de procedimientos para la producción de conocimiento válido. Por un lado, Taylor y Bogdan (1986, p.15) especifican líneas de trabajo en Ciencias Sociales desde una perspectiva del positivismo citando a algunos de sus representantes como Comte (1886) y Durkheim (1951), las que buscan los hechos y sus causas independientemente de los datos subjetivos de los sujetos. Por otro presentan la perspectiva fenomenológica citando a Schutz (1962) y Psathas (1963), quienes entienden los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores.

Siendo dos modos diferentes de abordar los problemas, se adhirió a la metodología cualitativa y particularmente a la perspectiva fenomenológica interpretativa que permite conocer la realidad desde la visión de los involucrados. Por tanto, la metodología planteada corresponde a una perspectiva cualitativa que permitió conocer y comprender la realidad dinámica desde el autor y su propio accionar. Esta cualidad hace que se desarrolle muy próxima a los datos desde dentro, apuntando a la validez con datos reales, ricos y profundos.

Se pretendió con el estudio de caso abarcar la complejidad particular de este caso singular concebido como un sistema integrado. Constituye tomando a Stake, (1994) un estudio intrínseco e instrumental que nos viene dado y hasta de alguna manera el investigador se ve obligado a tomarlo porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. En sus palabras:

[...] Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos. [...] (Stake 1994, p.10).

Es decir, se busca la comprensión de la singularidad y es intrínseco porque el caso está preseleccionado.

En este sentido la selección del caso requirió algunos criterios que se tuvieron en cuenta, entre ellos: la máxima rentabilidad para la comprensión, personalización, singularidad y generalización menor. Dado que constituye un campo poco explorado y sobre el que es necesario conocer para comprender la pertinencia de la selección quedó a la vista. En relación a este criterio se llegó a una comprensión enteramente nueva y precisa de cómo se da la formación en servicio en relación con los docentes que llevan adelante la formación, los obstáculos y las fortalezas que se evidenciaron.

Es posible decir que existió una generalización menor que se produjo con regularidad durante todo el proceso del estudio de caso, pero no fue su cometido principal. Este tipo de estudio según Stake (1994, p.11) no generaliza, sino que personaliza en cuanto aborda singularidades específicas de un caso.

El aspecto instrumental refiere a considerarlo una herramienta para comprender la situación y avanzar a otros casos similares dentro de la institución, es decir en las otras áreas de las que se conforma el Instituto de Formación en Servicio.

La finalidad específica fue conocer el discurso de los formadores en las instancias de cursos presenciales de formación para maestros en dos momentos definidos, al inicio de las jornadas y en las instancias de taller, como una de las formas de indagación que podrían contribuir a mejorar los componentes de la formación en servicio.

De hecho, junto a la selección del caso a estudiar se pretendió realizar un análisis detallado y una recolección de datos para entender las diferentes facetas que tuvo este mismo caso, manteniendo relaciones con los nativos en el campo. La idea primigenia fue proponer una o más soluciones al problema planteado y algunas consideraciones sobre la necesidad de re/pensar la formación en servicio en Ciencias Sociales y sobre todo las características y trayectos formativos de quienes actúan como docentes de la formación.

En este sentido para el estudio se seleccionaron las jornadas de los cursos con maestros como espacios privilegiados donde acontecieron singulares eventos pasibles de interpretación y que aportaron datos para comprender en profundidad el tema/caso seleccionado. Como dato relevante es necesario aclarar la existencia de dos componentes o modalidades de formación: cursos con maestros de forma masiva y de distintas procedencias en cuanto a escuelas y sus características, educación común, inicial, especial, rural, práctica y otra como acompañamiento a colectivos de escuelas específicas en sus propios escenarios de actuación que solicitaron el apoyo a la enseñanza en el área.

2.1.3 La función del investigador para el estudio de casos

El desempeño del investigador de casos según Stake (1994) puede adquirir varias funciones y es quien elige de forma consciente o inconsciente cuál o cuáles llevar adelante. En este sentido en este estudio se intentó tomar la función de intérprete en cuanto se reconocieron y confirmaron a la vez significados nuevos, a partir del problema que se pretendió comprender y hacer comprensible a los demás.

Se destaca también la cuestión de la relatividad en este estudio de caso, ya que se tuvieron que tomar algunas decisiones en torno a la adopción de una postura clara por parte del investigador. El rol a desempeñarse como observador neutral, analista crítico, evaluador, experto o facilitador de interpretaciones sobre el caso, también constituyó una decisión metodológica que involucró definiciones como hasta dónde actuar y cuánto develar. Se decidió tomar el rol de observador como analista crítico antes de evaluador, siendo consciente del grado de implicancia y los obstáculos que podía representar y representó la misma.

En relación al universo diremos, que lo conformaron los docentes que se integraron como formadores en el Área del Conocimiento Social en el Instituto de Formación en Servicio durante el 2017. La muestra intencional fue de diez formadores, nueve de los cuales se incorporaron al área de formación como docentes nuevos en este rol.

Esta muestra fue de carácter intencional pero no representativa del universo que conforma la formación en servicio en relación con el total de formadores y las áreas en que se desarrolla la formación (seis).

Motivó esta selección el interés por conocer la formación de los formadores y los discursos que se construyen en un área en la que existe escasa producción de conocimiento en el escenario local y las relaciones que realizan en torno al conocimiento social en apoyo a la enseñanza en el nivel primario.

En relación con los informantes calificados, la selección de tres coordinadoras de la institución tuvo que ver con conocer la manera en que conciben estos actores los discursos y la formación de quienes se desempeñan como docentes en el área y la relación con los cursos que se ofrecen en la nueva institucionalidad.

Las técnicas entendidas como relevantes para esta investigación fueron: observación participante en las jornadas de formación con maestros, entrevistas semiestructuradas a las

coordinadoras del instituto de formación y un grupo de discusión con los formadores. Este último tuvo como potencialidad la posibilidad de conocer las percepciones, representaciones y sentidos que le atribuyen a la formación, así como también a la práctica de enseñanza que desarrollan los propios involucrados en una instancia colectiva de discusión. Se entendió que estas técnicas se complementaron y permitieron triangular la información para obtener mayor validez en los datos relevados.

Como instrumento metodológico se decidió realizar triangulación de la información como combinación de métodos para la comprensión del fenómeno. La selección se realizó como forma de fundamentar el conocimiento obtenido para completar las posibilidades de producción de conocimiento.

La triangulación constituyó una alternativa a la validación que permitió profundidad y mayor consistencia en las decisiones metodológicas. Para incrementar la fiabilidad y las interpretaciones se examinaron las notas de campo condensadas donde se documentaron las observaciones y las entrevistas siendo testeadas con anterioridad.

En relación a las entrevistas semiestructuradas fueron organizadas con un conjunto de preguntas y cuestiones a explorar con un orden básico predeterminado de las mismas. Se consideró la posibilidad de que fueran lo suficientemente semi estructuradas, pero a la vez focalizadas que permitieran conocer en el trayecto, otros aspectos sobre la temática en estudio que fueron surgiendo en la interacción. Este criterio adoptado tomó en cuenta también que las interrogantes fueran breves, claras y relevantes, así como coherentes con las categorías de análisis propuestas: el concepto de formación, el discurso pedagógico didáctico y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Estas entrevistas permitieron establecer un vínculo de comunicación con los coordinadores (tres), con la intención de conocer algunas ideas sobre la formación de los formadores y la finalidad de los cursos que se organizan y ofrecen a los maestros en servicio. Constituyó un método para reconstruir las concepciones subjetivas de los entrevistados seleccionados por entender que poseen un caudal de conocimientos clave sobre el asunto de estudio.

2.1.4 Las decisiones metodológicas y las técnicas seleccionadas

Las decisiones metodológicas se tomaron en función del objeto de estudio, el problema, los objetivos y algunos supuestos como puntos de partida en relación con las preguntas de investigación realizadas.

Se entendió que para conocer desde la perspectiva de los actores resultaba altamente relevante el tipo de técnicas para la exploración en el campo. Las opciones en este sentido fueron trabajar con observación participante que se organizó en primer lugar en el número de cursos que se implementaron en forma presencial (uno) en el primer semestre en tres sedes/departamentos en el norte y litoral del país y el mismo número en el segundo semestre en el norte y este del país. En dichos cursos el número de maestros fue aproximadamente de (50) en cada sede y seis formadores en la modalidad de dupla de trabajo en los dos semestres.

Para realizar la fundamentación de la selección de las técnicas de investigación se realizaron algunas preguntas: ¿puede la observación estudiar los aspectos esenciales del problema que se plantea en la investigación? Se entendió que sí pues es el escenario donde los formadores elaboran el discurso en interacción con los maestros y permite de alguna manera realizar reflexiones individuales y/o colectivas.

La cuanto a la decisión del tipo de observación a ser realizada por el investigador se pensó: ¿hasta qué punto el observador se convierte en parte activa del campo observado? Esta cuestión se relacionó con el justo involucramiento y un distanciamiento prudente, es decir, el rol desde dónde se define el observador.

El entrar de lleno en el campo y observar desde una perspectiva de participante activo definió el interés especial por comprender la perspectiva de los docentes involucrados y los entornos particulares. Por tal motivo la opción fue realizar observación participante, una forma de teorizar que acentuó la interpretación y el significado de los sucesos, aspecto que se retomará más adelante.

Resultó relevante en este estudio la localización en el aquí y ahora de los escenarios y entornos cotidianos de formación que se constituyeron en fundamento de la investigación y también del método. La observación participante como proceso flexible requirió de redefiniciones constantes sobre los nudos problemáticos como la representación de uno o varios roles participantes que implicaron establecer y mantener relaciones con los actores en el campo. Esto implicó concentrarse en los aspectos esenciales para captar la complejidad de los discursos y las acciones.

En un principio se decidió llevar adelante una observación descriptiva concreta sobre la distribución de los espacios y tiempos y las formas de organización del discurso. Luego una observación localizada atendiendo a las preguntas esenciales de la investigación en relación a la estructura del discurso, sus relaciones teoría/ práctica y de qué manera se propiciaba la reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza en la escuela.

Hacia el final se decidió hacer una observación selectiva que se centró en encontrar otros datos de carácter adicional sobre los tipos de prácticas desarrolladas en el discurso por los docentes formadores.

En cuanto a los problemas que podía ofrecer en relación a seleccionar y delimitar situaciones de observación en los que se hiciera visible el problema en estudio, se optó por hacer foco en los lugares donde se desarrollaban los cursos, los docentes implicados, las actuaciones individuales y colectivas, la secuencia temporal de los discursos, las dinámicas que los formadores y maestros intentaron y lograron implementar, los sentimientos y las emociones.

La decisión de observar en dos instancias diferentes se fundamentó en la necesidad de conocer de qué manera se elaboraba el discurso en uno y otro momento en el desarrollo de las jornadas. La selección de éstas tuvo que ver con la necesidad de conocer la elaboración del discurso de acuerdo a la dinámica y la metodología planteada en cada grupo de docentes y de los formadores a cargo. En el caso del taller de elaboración de conocimiento en pequeños grupos, se pretendió conocer qué discurso se elaboraba siendo otro tipo de dinámica y metodología.

Además, se tuvieron en cuenta otros criterios para la fundamentación, relacionados con la apertura a la visión subjetiva del observado a través de la empatía y la participación, asumiendo la tarea con el fin de comprender a través de los ojos del otro. Al participar el investigador autentificó metodológicamente los supuestos de partida y además hizo del objeto de investigación el otro como un compañero de diálogo Flick (1987, p. 28)

Para la profundización del análisis se optó por la integración de personas claves o informantes calificados y definir el área de aplicabilidad, siendo un campo delimitado la institución de formación IFS.

Retomando el procedimiento de observación se dio en forma sistemática, flexible y sensible a los procesos que se desarrollaron. Esto resultó de utilidad porque se fundamentó en la búsqueda de realismo a través del artificio contextual y permitió reconstruir los significados que fueron percibidos desde el punto de vista del observador.

Para este caso existió un interés especial por el significado humano y las interacciones vistas desde los implicados, tomando las palabras de Denzin (1989).

Se decidió realizar dos rondas de observación participante en cada uno de los cursos (10 instancias de observación) como forma de conocer en distintos momentos de los cursos las

estrategias discursivas en interacción, al inicio y en los primeros cinco encuentros y en el taller los otros cinco.

Otro elemento relevante antes mencionado fueron las “descripciones espesas” como plantea (Geertz,1973) en Flick (1987, p.29) a partir de las cuales se registraron los eventos más significativos y luego se contrastó con la grabación realizada.

Se optó por la organización de un protocolo de observación que permitió la mirada focalizada con algunas categorías en relación a las preguntas de la investigación:

- organización secuencial del discurso: tríada (iniciación, respuesta, retroalimentación)
- distribución de turnos
- análisis del objeto de estudio de las disciplinas involucradas
- formas de relacionar teoría/práctica a través de ejemplos concretos
- epistemología de la práctica de enseñanza en la escuela
- gestión del conocimiento en la instancia colaborativa de taller

Siendo una técnica de investigación que busca una descripción interpretativa de lo cotidiano, de la realidad de las prácticas de los sujetos, en este caso, la observación de la interacción en el discurso permitió la interpretación simbólica del quehacer en relación a estas categorías expresadas.

Por otra parte, busca vivenciar el proceso de socialización del conocimiento en la medida que éste puede interiorizar las relaciones existentes en el grupo observado en interacción con los maestros.

En relación a la presencia del investigador y obtener una perspectiva interna del campo y del objeto en estudio, hacerse nativo y sistematizar la categoría del extraño al mismo tiempo como lo expresa Flick (2007, p.157) constituyó una tarea ardua en cuanto a la implicancia y el extrañamiento necesario.

Siguiendo este autor “hacerse nativo” involucra sistematizar la categoría de extraño conjuntamente, es decir, se considera necesario un acercamiento y distanciamiento en la relación cotidiana, en una suerte de aceptación y por momentos alejarse del rol. Esto implicó tomar parte en un proceso de observación que interpretó aprehendiendo y que tuvo múltiples momentos y situaciones. El dejarse afectar, extrañarse y desnaturalizar las prácticas cotidianas fue un desafío importante en tanto la singularidad del caso y del investigador que llevó adelante la acción. La captación de imágenes, expresiones, gestos, relaciones interpersonales, ritos, estrategias, donde

cada uno tiene un lugar que se transforma, permitió conocer lo evidente y lo que subyace en la interacción entre los sujetos.

Las notas de campo sobre los discursos de los formadores se realizaron durante y posteriormente a las instancias como forma de reconstruir e interpretar los mismos. Como forma de ser un extraño profesional como expresa Agar (1980) mantener la distancia y el compromiso implica comprender a través de los ojos del otro.

En este caso la autenticación metodológica tuvo que ver con la participación del investigador, la premisa teórica y los otros como compañeros de diálogo.

Se pretendió triangular las observaciones de campo en torno a los discursos de los formadores con las grabaciones, las entrevistas a los informantes calificados y los datos que se obtuvieron del grupo de discusión.

Por tratarse de un enfoque cualitativo, el análisis de los datos se realizó en interacción con las distintas fases de la investigación, analizando el flujo de la información con la interpretación. Como pautas iniciales se consideró: la revisión permanente y la reducción de datos. Esta última se realizó atendiendo a la identificación y la clasificación de categorías ya mencionadas, la síntesis y el agrupamiento, para posteriormente elaborar matrices tanto descriptivas como explicativas.

Considerando las limitaciones metodológicas que aparecieron como por ejemplo la observación parcial de las acciones, se optó por complementar las observaciones con la grabación de los discursos en situación de taller de gestión de conocimiento. Esta situación permitió cruzar y analizar ambos registros dando mayor validez a las observaciones.

El estudio del grupo de formadores en el campo durante la experiencia de formación de maestros buscó la descripción e interpretación de lo social a partir del sentido que estos sujetos le atribuyeron a sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje cotidianas. Se desarrolló en el contexto mismo de formación (cursos de formación continua) y pretendió la interacción social entre el investigador y los sujetos observados.

El observador/a participante se propuso aprehender el proceso de producción de saberes en la experiencia, en la práctica cotidiana, adoptando el rol del grupo en un proceso de interpretación simbólica, a través de una doble experiencia de miembro y extraño. En este sentido compartió las actividades vitales y los sentimientos de la gente entablando con ella relaciones interpersonales, lo cual significó a la vez involucramiento y distanciamiento. La decisión de recurrir a lo que se vivió

como participante ordinario tuvo como propósito enriquecer el objeto de observación desde las dos posturas.

El grado de participación entre la implicancia y el distanciamiento mencionados y el grado de ocultamiento o revelación de las actividades de observación, se entiende que produce posibilidades y también limitaciones respecto a temas éticos propios del rol y la información de que se dispone.

En este sentido el observador/a fue consciente del alto nivel de implicancia en el estudio de las situaciones de formación en las que es participante ordinario y la necesidad de un distanciamiento mayor. El compartir y exponerse en estas experiencias permitió contrastar lo que se decía en el discurso con las acciones que se llevaban a cabo.

Otro aspecto importante tiene que ver con la validez y fiabilidad, para lo cual se adoptó la sistematización de la observación teniendo en cuenta la variabilidad de las situaciones en el tiempo y el espacio. Para ello se tomaron notas de campo durante 90 minutos en cada uno de los diez encuentros durante los cursos de formación.

El tipo de notas que se realizaron fueron de carácter descriptivo y de forma condensada en el mismo momento para evitar distorsiones. También tuvieron carácter expandido a partir de las anteriores como forma de detallar la mayor cantidad de elementos observados que quedaron en la memoria luego de la salida del campo.

En una primera instancia la decisión fue elaborar un croquis de los escenarios que diera cuenta de las relaciones en el espacio de los involucrados. Existió especial interés en la observación a la escenificación y al rol que cada formador/a adoptó en la elaboración del discurso individual y en dupla durante los primeros noventa minutos en torno a las temáticas seleccionadas. En esta instancia la atención se centró en la secuencia de observación a las alternancias discursivas, cuáles se permitieron o desecharon, sus posibles intenciones, así como el contenido.

En la segunda ronda de observación participante se focalizó en la experiencia práctica de taller, pues se entendió que constituyó el foco de la reflexión teórica, la cual permitió algunas interpretaciones de carácter novedoso en relación a los discursos interrelacionados.

El análisis de la gestión en la intervención de los formadores como proceso donde se integraron la comprensión de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de los involucrados resultó relevante en este estudio.

Por tales motivos, se partió de la observación detallada de la experiencia de docentes y formadores en la gestión del taller entendido como una herramienta metodológica. Se puso

especial interés en los saberes y las ideas, buscando encontrar las dinámicas de las visiones compartidas en un trabajo de ida y vuelta con contradicciones y aciertos, por constituir una oportunidad didáctica y pedagógica notable.

Esta metodología fue apropiada para los objetivos de esta investigación, en cuanto que a partir de los saberes observados y el debate colectivo sobre la integración teoría/práctica, se comprendieron los contenidos de la formación.

2.1.5 Grupo de discusión

Según Merlino, A. y otros (2009) el grupo focal ocupa un destacado en las técnicas de relevamiento de datos en este tipo de estudio a través de la interacción de los participantes. Se entendió como una herramienta valiosa en el estudio de este caso, porque generó debate y reveló cómo se negocian los significados que dan cuenta de las representaciones en relación a la formación permanente y la reflexión sobre la propia tarea de formar/se. Siguiendo a Lunt y Livingstone (1996) citados en Flick, (2007) los grupos de discusión generan diversidad y diferencia y así revelan la naturaleza dilemática de los argumentos cotidianos que se esgrimen en relación a las temáticas de formación y reflexión.

El propósito principal del grupo de debate fue indagar y conocer las trayectorias de formación de los involucrados y las concepciones sobre su propio desarrollo profesional, así como las relaciones con su trabajo como formadores de maestros. Interesó sobre todo conocer si consideraban estas instancias como una posibilidad de formar/se a sí mismos y especialmente las reflexiones que se ponían en juego.

El proceso y los elementos pensados para el debate grupal no tomaron un único camino en su elaboración pues esencialmente las dinámicas y la integración del grupo juegan un papel relevante en la acción. En este caso los integrantes se conocían como equipo de trabajo, aunque no todos efectivamente trabajaron como dupla de formadores, ni conocían totalmente sus trayectorias profesionales.

La organización se desarrolló en las siguientes condiciones: un grupo de formadores (10), un moderador y un investigador externo como observador, quien registró las notas además de la grabación durante 60 minutos en esta oportunidad. Se solicitó autorización previa de parte de los involucrados para la realización del grupo de discusión en las condiciones antes dichas a la autoridad competente. (CEIP)

Se organizó a partir de las opciones disponibles en cuanto a momento de realización, posibilidad de horarios del observador externo y de los demás involucrados, los propósitos y la función del moderador.

En la aplicación de este tipo de técnica se tuvo en cuenta, tanto la homogeneidad en relación a la tarea de formar que desarrolla cada uno de los integrantes del grupo de formadores, como la heterogeneidad en cuanto a su formación. El equilibrio entre ambas hizo posible la interacción verbal y cierto consenso, con algunas evidencias de diferentes perspectivas de lo que el “maestro necesita”⁷ para su formación en servicio.

En relación al rol del moderador se optó por una de las formas que plantea Flick (2007, p.130) de conducción temática y dinámica combinadas. Se entendió que introducir preguntas disparadoras para la profundización de las temáticas y la extensión de las partes, así como reanimar el debate, la provocación fueron elementos relevantes a la hora de generar la interacción.

Otra posibilidad tomada fue el uso de un fragmento de una película y una frase de Ferry como forma de estimular el diálogo y los temas que al moderador le interesaban que fueran tratados. Las intervenciones del moderador pretendieron apoyar la dinámica y el funcionamiento del grupo y se logró que el debate encontrara su propio nivel de intercambio. Como lo expresan los autores: [...] Generalmente se puede afirmar para las tareas del moderador que debe perturbar lo menos posible la propia iniciativa de los participantes y dejarles un campo de acción que sea lo más libre posible, de manera que el debate continúe en primer lugar por medio del intercambio de argumentos [...] Dreher y Dreher (1982,p.151).

El moderador a partir entonces de la presentación de los temas a ser discutidos, las pautas, un disparador y una guía previamente diseñada, buscó que se compartieran las experiencias y se movilizara una interacción argumentativa en relación a cuestionamientos, diferencias y puntos en común de los participantes.

La temática principal giró en torno a la formación en servicio a maestros y sus propósitos, así como el significado que cada uno de los participantes le otorgaba a formar/se.

En relación al problema de cómo documentar los datos de manera de asegurar el anonimato, pero identificando para el análisis a los oradores en forma individual, se trabajó sobre un código con números y las letras iniciales de los nombres de acuerdo a la presentación inicial de los

⁷ En la voz de los participantes del grupo de debate

mismos. Orientaron el debate tres temas/preguntas sobre la formación de formadores y maestros, así como la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de unos y otros.

2.1.6 Entrevistas semiestructuradas

Retomando la decisión metodológica de realizar entrevistas semiestructuradas se fundamentó en la necesidad de conocer las ideas y opiniones de informantes calificados como lo son los integrantes del equipo de gestión de la institución. Se entendió que están en condiciones de aportar sus percepciones y concepciones sobre la formación en servicio para maestros que pretende llevar adelante la institución y las características de los formadores, así como el discurso que elaboran para alcanzar los propósitos que se plantean.

Scheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las “teorías subjetivas” y refieren a que el entrevistado debe poseer un caudal de conocimiento sobre el objeto de estudio. Se entendió que para este estudio era necesario conocer tanto los supuestos explícitos e inmediatos a partir de preguntas abiertas, como los supuestos implícitos en la articulación con preguntas que permitieran reconstruir la teoría subjetiva sobre el problema en estudio.

Se tomaron algunos recaudos a modo de asegurar perspectivas subjetivas relevantes en relación con la mediación entre la aportación de la guía de entrevista y los propósitos de las preguntas de la investigación. Si bien se llevaron tres preguntas orientadoras de las entrevistas en una secuencia y en qué momento realizarlas, durante las mismas se tomó la decisión de formular otras que hacían a la profundización de las temáticas. Se tuvo en cuenta lo expresado por Hopf (1978) en Flick (2007, p.107) en relación a la mediación entre el curso de la entrevista y la guía pensada para la misma.

En primera instancia se realizó una entrevista a modo de testeo para comprobar la viabilidad de las interrogantes que se plantearon, las que tratan de conocer el concepto de formación y las concepciones sobre la reflexión y el análisis de los actores de la formación. Las respuestas dieron cuenta de la claridad en el planteo del objeto de estudio y lo que se pretendió recabar con las interrogantes.

La entrevista a los informantes calificados arrojó expresiones que aportaron sobre observaciones detalladas de los mismos en las instancias de formación. Estas expresiones se relacionaron con el discurso de los involucrados, la percepción de conceptualizaciones sobre la

formación directamente relacionada con los propósitos de la institución, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los formadores.

2.1.7 Documentación de la información: de la realidad al texto

En cuanto a la documentación recabada se analizaron y transcribieron las notas de campo y las grabaciones de audio tomadas en 10 de las instancias presenciales, así como la grabación del grupo de discusión. Tuvo como propósito construir una nueva realidad en y por el texto producido en su propio contexto de enunciación.

Esta producción de realidad en el texto estuvo marcada esencialmente por la percepción del investigador, tanto con lo que se incluyó, pero también con lo que quedó fuera del registro. De allí la decisión de grabar también los 90 minutos para reducir de alguna manera la selectividad en los sucesos observados y como forma de complementar las notas con las grabaciones y la contrastación.

Para la toma de notas en el campo se tomaron dos de las formas que propone Spradley (1980p.69-72) en Flick (186-187), relato condensado en expresiones individuales, oraciones, citas de conversaciones y notas sobre los análisis y las interpretaciones que comenzaron inmediatamente después de los contactos en el campo y se retroalimentan a lo largo del estudio.

Estos registros acústicos y visuales en el escenario se constituyeron en un “registro naturista” de los acontecimientos Flick (1987, p.184). Se les informó a los participantes de las grabaciones y sus propósitos y la tecnología a ser usada, existiendo consentimiento verbal de los participantes.

Las grabaciones se limitaron a la recogida de datos necesaria en relación con la pregunta de investigación y el marco teórico. El investigador/a no ignoró el hecho de que estar presente y grabar de alguna manera pudo influir sobre las respuestas y/o afirmaciones de los participantes, pues se visualizó cierto grado de artificialidad en un principio, sobre todo en las instancias de taller de construcción de conocimiento colaborativo de formadores/maestros. Dada esta circunstancia se decidió registrar después de la salida del campo como expresa Lofland (1984) con “un rigor monástico”, es decir, dedicar el mismo tiempo de la observación directa al registro de impresiones inmediatamente de ocurridas.

Al texto que se construyó como nueva realidad se sumaron las transcripciones de notas adicionales y las desgrabaciones que transformaron la realidad y se produjeron relatos desde el campo.

Refiriéndonos a lo expresado por Maanen, (1998): “[...] como mínimo, la documentación de los procesos y la transcripción de las afirmaciones llevan a una versión diferente de los acontecimientos [...]”.

Aun así, el significado de la realidad creada en el texto tiene según este autor dos aspectos válidos, como proceso que abre el acceso a las situaciones que se desarrollan en el campo y como resultado de una reconstrucción que se textualizó.

Las grabaciones más o menos amplias del caso, la documentación del contexto de origen y las transcripciones realizadas de voz a texto, llevaron a organizar el material de una manera que permitió analizar el desarrollo de los eventos desde el interior en su especificidad.

Para la posterior organización de los registros se tomaron algunas decisiones en base a Strauss y Cols (1964) en Flick (2007) como escribir códigos color o formas de registro, que permitieron distinguir el recuerdo exacto a modo de cita y el material verbal como recuerdo razonable y menor grado de certidumbre en cuanto a lo observado.

En relación a la separación de impresiones o inferencias del investigador y las observaciones propiamente dichas, se usaron paréntesis simples y dobles respectivamente.

Reconstruir el discurso de los formadores permitió analizar y descomponer las reglas del discurso y las formas de funcionamiento, el significado que subyace, las partes y la dinámica según los contextos de producción. Para ello se trató de lograr exactitud en los registros para revelar formas, estructuras, ideas que pudieran permitir enfoques desde distintas perspectivas.

La organización en distintas dimensiones y variables apuntó a relevar la formación continua, el discurso pedagógico/didáctico y la práctica reflexiva, así como los sentidos que los entrevistados le atribuyeron al objeto de estudio.

El conocimiento que se recabó incluyó supuestos que se hicieron explícitos a través de las preguntas y de las observaciones a otros de carácter implícito. Para reconstruir y articular ambos supuestos se repreguntó sobre las mismas dimensiones propuestas e identificó las relaciones entre ellas.

En el trayecto de las entrevistas surgieron otras interrogantes que permitieron plantear otros asuntos como las formas que adquiere el discurso pedagógico didáctico en los formadores y la forma de conocer qué necesidades tiene el maestro en servicio desde aspectos didácticos primordialmente. El conocer de qué manera se genera el conocimiento en la propia práctica del maestro contribuye a reforzar la idea en este estudio de conocer y comprender mediante la

reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los docentes involucrados en las acciones de formación.

Capítulo III. Análisis

En el inicio de este capítulo se plantearán en primera instancia algunos elementos que se tuvieron en cuenta en relación a la interpretación del material cualitativo. Shettini, P. y Cortazzo, I, (2015, p.16) consideran que:

[...] Es inabordable e inacabable en su totalidad pues es una tarea que nos avasalla y nos subyuga [...].

Y así se entendió, lo cual sitúa desde un lugar de responsabilidad en cuanto a las formas de analizar los datos. Estas autoras consideran la teoría como una caja de herramientas y no como significativa.

En este sentido el lugar adoptado en esta investigación no olvida ni obvia el concepto de poder que se encuentra involucrado. El reconocimiento y la problematización del rol, así como el análisis con los otros, son considerados puntos relevantes en este caso. Al decir de las autoras:

[...] Hablar de los otros en función de los otros, es instalarse siempre en el poder. Esto es propio del investigador en ciencias sociales y negar ejercer el poder es también ejercerlo. Por eso nosotras queremos resignificar la tarea de análisis del investigador en ciencias sociales, problematizar su lugar, su rol, que no es “sobre los otros” sino “con los otros [...] Shettini y Cortazzo (2015, p.17).

Este aspecto resulta muy significativo en este estudio, sobre todo la expresión “con los otros”, ya que así se entiende el construir conocimiento como observador participante. Las interacciones de los sujetos entre sí y con el investigador tienen como resultado el dato como producto de una elaboración propia de la realidad. El intentar comprender, está presente en el intercambio entre los sujetos, que producen el conocimiento y su búsqueda, así como del reconocimiento del otro y con los otros.

Estas situaciones llevan a pensar en la investigación en el campo de la educación y en dos conceptos: implicación e intervención. Según Garay (2000) investigar en educación en la actualidad involucra la intervención. En esta línea cabe preguntarse en relación al trabajo de campo cuánto y de qué manera se convierte en intervención lo que se propone y realiza.

Araújo Paullada (2001) sostiene que intervenir en sentido amplio es incluirse en un espacio que supone una representación del espacio, en este caso, las instancias de cursos con maestros. La explicitación del porqué y para qué de la inclusión de la investigadora en el escenario de los cursos

resultó un elemento de importancia en cuanto dio a conocer las razones que llevaron a la entrada en el campo. Generar conocimiento desde la solicitud del subsistema sobre la formación en servicio en la nueva institucionalidad, requiere conocer el entramado de voces y relaciones entre los sujetos de la formación.

En este sentido entre la investigadora y los sujetos se dieron interacciones próximas y más que cercanas en el trabajo cotidiano y esto sin duda que influyó en la producción de conocimiento. Se pensó en algunos aspectos y se hicieron explícitas argumentaciones sobre la posición en cuanto a la necesidad de una investigación en el área de formación, la incumbencia en el rol de la investigadora y la relación con los propios formadores.

Desde esta perspectiva dejar en claro que la inclusión en el campo no se relacionaba con aspectos de la supervisión y/o evaluación de los sujetos intervinientes en las instancias formativas, constituyó un elemento relevante para la comprensión del lugar desde el cual se realizaba el estudio. Hacer explícitas las razones, hicieron viable el trabajo de la investigación evitando forzar situaciones que podían convertirse en obstáculos insalvables.

La experiencia de intervención- inclusión implicó entonces una reflexión sostenida sobre el tipo de conocimiento construido y la experiencia vivida. No estuvo exenta de tensiones entre lo que se esperaba y lo observado en el campo de la formación. Incluirse en escenarios educativos como investigador- interviniente se relaciona con cuestiones éticas y de implicación, por lo cual resultaron fundamentales definir algunas claves para el análisis y reflexión sobre el grado de implicancia.

En forma particular fue necesario comprender y explicitar la propia posición del investigador, la mirada y la inclusión ante el otro. Desde esta perspectiva el acuerdo, la aceptación y la argumentación para enriquecer la construcción de conocimiento sobre la formación en servicio constituyó una de las claves. (Manero Brito, 1999). Según este autor estas cuestiones dejan en evidencia la forma en que la producción de teoría está condicionada social, institucional y epistemológicamente.

Para la inclusión en el campo entonces la investigadora asumió el rol de observador como participante, dialogando con maestros cursantes y formadores sobre la necesidad de conocer a través de una reflexión conjunta aspectos relativos a la construcción de los discursos y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza.

Desde esta perspectiva se toma en cuenta la subjetividad del investigador, la relación con la realidad en estudio y el abordaje científico.

No obstante, lo anteriormente expresado, la distancia en el grupo de discusión resultó valiosa en cuanto a que se debatieron perspectivas diferentes en torno a la temática de la formación continua. La presencia del investigador externo que tomó las notas resultó un elemento regulador del grupo y las relaciones con un *rapport* que permitió el debate.

Otro elemento que se constituyó en un obstáculo, al cual se enfrentó el investigador en el proceso de análisis, fue la representatividad al trabajar con un caso único y la búsqueda de información que ilustrara en forma específica. En este sentido esta última se orientó hacia la información que brindaron otros actores involucrados en la institución desde la gestión.

Por otra parte, las decisiones teóricas y metodológicas tomadas permitieron estudiar realmente lo que se propuso, surgiendo una nueva categoría que fue la forma que adoptaba el trabajo en dupla pedagógica. Se entendió que las interacciones entre la dupla de formadores proporcionaban datos significativos en relación a la construcción del discurso.

Los materiales recabados en el campo, las entrevistas y el grupo de discusión no se constituyeron en datos exclusivamente sino en fuentes que fueron analizados e interpretados.

Una vez retirado del campo, el investigador retomó en cada instancia las notas que permitieron establecer la relación entre lo visto y lo oído con el referente teórico, para reformular en un proceso espiralado y volver a reinterpretar afinando las categorías para construir significados.

En este trabajo de campo el propósito principal fue despojarse de prejuicios, preconceptos y todo aquello que pudiera obstaculizar. Para ello fue necesario preguntarse de qué manera llevar adelante, desde qué lugar y desde qué posición se iba a investigar una realidad cercana, pero a la vez debía convertirse en extraña.

Resultó complejo el trabajo realizado en el campo porque de alguna manera se produjo una transformación sobre las decisiones tomadas que involucraran a todos los sujetos. Los intereses son distintos, con mundos de significados diferentes que obligan a sortear situaciones debido a las expectativas que se generan en unos y otros.

El tiempo de presencia en el campo es uno de los elementos sobre los que se tomó la decisión de no invadir durante mucho tiempo, sobre todo para ubicarse en el lugar del otro al que queremos convertir en un nosotros.

El tomar notas y hacer grabaciones de audio en forma simultánea permitió el cruzamiento de descripciones densas sobre los lugares, personas, situaciones, actividades, movimientos, gestos. La complejidad de la tarea de analizar implicó poner bajo la lupa el proceso de recolección de material planteando algunas interrogantes que permitieran pensar en los escenarios de formación y lo acontecido para la interpretación y la reinterpretación.

En primera instancia se analizaron los datos obtenidos de la observación participante en el campo a través de las notas consignadas durante y posteriormente a la primera ronda de encuentros. El tiempo destinado a la observación fue de 90 minutos aproximadamente, aunque en algunas oportunidades se abandonó el campo ante saturación de la observación.

En relación a los escenarios específicos y la distribución de los espacios físicos, en las cinco sedes⁸, se apreció en tres de ellas una organización similar y en las otras dos una forma diferente de habitar el aula de formación. En este sentido Dussel y Caruso (1999) en Edelstein (2011, p. 166) hacen una diferenciación entre “ocupar” que remite al espacio donde se desarrollan las acciones educativas y tienen que ver con la disposición del mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, gestos y códigos. En tanto definen y relacionan el habitar el aula con asumir una posición activa y menos rutinaria. En este estudio adquiere significatividad en qué lugar los formadores se ubican de acuerdo a las actividades que desarrollan y de qué manera organizan el aula con los maestros.

Cabe consignar que la observación se realizó en dos de los cursos con cincuenta maestros cada uno (A1) y (A2) y en tres oportunidades con los colectivos de maestros en su misma escuela en las salas de coordinación destinadas a tales efectos por los colectivos docentes.⁹

El espacio destinado a la formación en los cursos de las sedes (A1) y (A 2) fue un salón amplio de carácter multiuso con una disposición del mobiliario donde se observó un escritorio al frente junto a dispositivos técnicos que permitían la visualización de materiales preparados por los formadores. La disposición del mobiliario se organizó en filas y columnas de sillas. En estos dos escenarios los formadores (2) en cada uno, se situaron junto al escritorio de frente a los maestros.

En los otros tres grupos observados (E1), (E2), (E3), el lugar físico fue un salón más reducido en sus dimensiones y en directa relación con el número de maestros entre 20 y 25. La distribución

⁸ Refiere a los dos tipos de modalidades de formación, y a las sedes físicas donde se desarrollaron las experiencias.

⁹ Denominada a esta modalidad Formación situada o formación en territorios.

del mobiliario se organizó en mesas colectivas en forma de L en un caso, en una única mesa colectiva y en ronda en otro de los escenarios.

El análisis de los aspectos físicos se realizó por entender que de alguna manera mostró el lugar o la posición que cada uno de los sujetos en situación de formación ocupó o se le atribuyó. Dio cuenta también de formas diferentes de posicionarse según sean maestros de diferentes escuelas o un colectivo únicamente. Esta cuestión se relacionó con conocer quién decide y dispone los aspectos físicos y si ellos se transforman a lo largo de la jornada de acuerdo a la metodología de trabajo y las formas de interacción. También tiene relación con el tipo de interacción que se da en la dupla pedagógica en la elaboración del discurso y desde el lugar pedagógico didáctico que se posiciona.

En una primera aproximación en el análisis se observó una forma de ocupar el aula más que habitarla según los conceptos de Dussel y Caruso (1999), pues este último involucra el escape a la rutinización, aspecto que se visualizó del mismo modo en todas las aulas.

En los escenarios (E1), (E2) y (E3) los formadores se situaron también junto al dispositivo de reproducción de los materiales visuales. Estos posicionamientos en el espacio dieron cuenta de la figura de los formadores como centro en todos los grupos observados en estos escenarios de formación. En las instancias de acompañamiento a los colectivos en las salas con un número de 25 aproximadamente, el escenario tuvo rasgos similares en cuanto a la posición de los formadores, aunque los maestros reorganizaron el espacio de acuerdo a su cotidiano hacer en mesas colectivas. En la instancia de trabajo colaborativo en taller se organizaron en pequeños grupos en base a una consigna dada por los formadores. En este caso se dio de manera similar la ubicación de los formadores en espera para la “puesta en común”.¹⁰

Se podría decir que existe una prevalencia de un escenario preestablecido para la instancia de formación en relación a los lugares que cada uno ocupa y las relaciones de poder que se dan de acuerdo a ellos. En los cursos de un número de maestros importante permaneció la posición cara a cara y en los acompañamientos a colectivos más reducidos se dio una mayor interacción en los grupos pequeños, aunque no constituyó la generalidad.

¹⁰ Expresión de los formadores para la instancia colectiva que refiere a la exposición sobre el trabajo realizado

Las observaciones realizadas al grupo de docentes y a la dupla en la sede uno, a partir de este momento identificada con (S1) y (DP1) se centraron en la tríada del discurso, la interrogación, relaciones teoría/práctica y ejemplificación.

En relación al discurso y la tríada en juego se observó en esta dupla que la interacción y alternancia discursiva se realizó con la participación de uno de los dos formadores en la formulación de preguntas relativas a definiciones de conceptos. La tríada se dio en diez ocasiones durante los sesenta primeros minutos de la observación y se desarrolló entre el formador/a y el maestro/a, donde prevaleció el abordaje de conceptos y sus definiciones con retroalimentación de autores.

En estas observaciones no se visualizó alternancia en los discursos de los formadores en la gestión del aula como dupla pedagógica y estrategia didáctica, así como modelo de co-enseñanza. Esta constituyó una categoría emergente y un concepto desde la dimensión pedagógica que reorientó la observación y el análisis.

Para profundizar en el discurso y la construcción de conocimiento como pareja pedagógica se tomaron aportes de Bauwens, Hourcade y Friend, 1998; Bekerman y Dankner, (2010). Estos autores subrayan la posibilidad de la gestión- clase, *feed-back* y una atención más cercana a los maestros en este caso en interacción. Algunas claves se esbozaron en las observaciones, como la necesidad de definir los roles equilibrados, intervenciones acordadas y el discurso dominante de un formador sobre el otro. El primer paso según estos autores implica la intencionalidad de descubrir al otro en la interacción en los discursos.

En relación con los recursos en apoyo al discurso pedagógico fue utilizado un *power point* con un título de inicio donde se plasmó la siguiente expresión: “La construcción de conocimiento como forma de enseñanza de las Ciencias Sociales”. Un número de 32 *slides* con aspectos teóricos/metodológicos sobre cómo se define un concepto y sus atributos o notas características y la mención a las dimensiones involucradas del Documento Base de Análisis Curricular (DBAC), fueron los elementos observados donde predominó la exposición de uno de los formadores.

Se trabajó durante el tiempo restante (30) minutos sobre la dimensión conceptual en la enseñanza y su importancia. Si bien se planteó el tema de las efemérides y su tratamiento en la escuela por parte de los maestros, las explicaciones aportadas por los formadores fueron aclaratorias del objeto de enseñanza, desde qué lugar se plantean y qué propósitos persiguen en la cultura escolar. No se registraron preguntas indagatorias, descriptivas ni explicativas por parte del

formador/a que habilitaran a la discusión sobre la temática y el sentido que tiene para los maestros festejar fechas patrias junto a ejemplos que permitieran la argumentación. Se enfatizó sobre la noción de construcción de la idea de nación a partir de las efemérides escolares con alguna profundización sobre si esa situación significa enseñar conceptos históricos específicamente.

En los noventa minutos en que se observó en primera instancia a esta dupla, prevalecieron aportes desde el conocimiento disciplinar con abundante mención a autores desde las Ciencias Sociales y desde la Pedagogía en un lapso de exposición de 20 minutos. Aparecieron algunos elementos referidos a la práctica de enseñanza en la escuela que fueron tomados en forma parcial por el formador/a, aunque no se visualizaron interrogantes sobre la forma en que se aborda la dimensión conceptual desde la construcción del conocimiento escolar.

La tríada en el discurso se organizó secuencialmente con inicio de la exposición, una pregunta y luego la retroalimentación desde las disciplinas Geografía e Historia en seis oportunidades, acompañando con la lectura del *power point* en forma simultánea por parte de uno de los formadores. Los turnos se distribuyeron de manera unidireccional y a solicitud de cuatro maestros durante la primera media hora. Una vez finalizada la exposición de uno de los formadores se alternó con la exposición del otro en torno a aspectos pedagógicos.

En el caso de esta pareja pedagógica los turnos e intervenciones en el discurso se dieron por separado en un orden con escasa complementación.

Resultó singular el hecho de que la interrogación de los formadores sobre cómo se construye un concepto, mediaron silencios por parte de los maestros y se retroalimentó con otras preguntas y respuestas por parte de éstos.

En cuanto a la relación teoría/práctica y objeto de estudio de las disciplinas emergieron algunos ejemplos en torno a la enseñanza de la Historia, pero sin profundización en torno a la historia investigada y a la historia enseñada. Los maestros plantearon e insistieron en el debate sobre la pertinencia y la necesidad de festejar las fechas patrias como forma de enseñar historia y se ejemplificó con la efeméride Batalla de las Piedras. El formador/a argumentó en relación al origen del conocimiento histórico en un abordaje informativo sin mención a otros elementos historiográficos. La relación con las prácticas de enseñanza se centró sobre todo en el por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales en la escuela. Se esbozó una explicación, pero no se formularon nuevas preguntas para avanzar en la construcción de qué historia se pretende enseñar

en la escuela desde un abordaje informativo y operativo que permita profundidad conceptual en la voz de los propios protagonistas de las acciones.

El discurso conceptual se limitó a definiciones sobre macroconceptos y conceptos específicos tomados de diccionarios de Ciencias Políticas y las características y/o atributos o notas esenciales.

En este caso el discurso estuvo presente solo desde lo conceptual en definiciones desde un abordaje informativo no observándose la mención a historiadores o distintas posturas historiográficas.

En los siguientes 20 minutos de los 60 tomó la palabra la dupla del formador/a, quien desarrolló un discurso expositivo con menciones específicas a teóricos desde la pedagogía de la formación. En esta instancia no se realizaron interrogantes y los ejemplos de la práctica de enseñanza en la escuela se dieron aludiendo principalmente a lo que no se hace.

Estas observaciones permitieron esbozar algunos elementos las concepciones de esta pareja pedagógica de formadores en torno a la necesidad de conocimiento disciplinar y pedagógico de los maestros. Se evidenció a través de las citas de autores un énfasis en cuestiones teóricas principalmente desde la pedagogía de la educación.

En cuanto a los propósitos de la construcción del conocimiento escolar en relación a las efemérides, los formadores los mencionaron en algunas oportunidades y en relación a la visión identitaria romántica de episodios épicos de la historia nacional. En este aspecto los maestros entendieron y verbalizaron la necesidad de las conmemoraciones escolares como recordatorios de hechos históricos que las comunidades necesitan preservar. Quedó establecido un posible debate con varias interrogantes por parte de los maestros sobre si es enseñar historia o no el tratamiento de las efemérides escolares. Los formadores continuaron con el discurso dejando las interrogantes planteadas.

En la dupla pedagógica dos (DP2) en la (S2) el discurso se elaboró en torno a las habilidades de pensamiento con tres referencias a las temáticas desde el objeto de estudio de las ciencias sociales (para qué y por qué enseñarlas). En este caso la organización de la conversación y la distribución de turnos se observó a demanda de uno solo de los formadores durante los 90 minutos de la observación.

La alternancia en el discurso se dio a través de intervenciones sucesivas mediante preguntas/respuestas que se reiteraron y fueron formuladas por el propio formador/a. Se generaron preguntas que retomaron los aspectos del documento oficial (DBAC) sobre el cual se trabajó

exclusivamente. El énfasis se dio en el desarrollo de las competencias necesarias para la construcción de conceptos y el recorrido metodológico a través del valor de la pregunta y las hipótesis. Las preguntas giraron en torno a la conceptualización de habilidades y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

El inicio del encuentro se generó con actividades grupales interactivas de reconocimiento y de puesta en palabras de las relaciones entre el pensar, hacer y el desarrollo del pensamiento creativo.

En esta dupla pedagógica en particular, en algunos momentos, se visualizó una forma de trabajar en el aula con consignas que permitieron interactuar a los docentes, quienes verbalizaban sentirse desafiados con las preguntas que formulaba la formadora. La interacción en la organización del discurso entre ambos formadores, no se visualizó en la instancia de observación, pues lo hizo uno solo de ellos, mientras su par se hizo cargo de cuestiones administrativas y referidas al manejo del aula virtual.

En este caso se observaron acciones de uno y otro formador/a en forma separada.

En cuanto a la tríada en el discurso, se observó una fuerte apuesta a la interrogación para lograr conceptualizaciones en torno a ejemplos relacionados con los propósitos del curso desde una perspectiva crítica. El formador/a enfatizó en la definición de una enseñanza crítica en la escuela y en las aulas respaldando con autores de la teoría crítica.

Existieron ejemplos de prácticas de aula verbalizadas a modo de reconstrucción en tres oportunidades durante los sesenta minutos de observación. En este caso no se solicitó a los maestros ejemplos de su propia práctica que permitieran un análisis y reflexión sobre el quehacer en el aula. Fueron variadas las ejemplificaciones por parte del formador/a de las habilidades necesarias para desarrollar pensamiento crítico y preguntas a los maestros para conceptualizar estos aspectos.

En este caso la práctica de formación se centró en el análisis de las competencias requeridas por el maestro/a para cumplir con los perfiles de salida que los alumnos deberían alcanzar.

El discurso tuvo un fuerte componente de reflexión y metarreflexión sobre lo que se dice y el sentido que el maestro le atribuye. Primaron elementos como definir conceptos, notas o atributos y aspectos que promovieron el pensar en relación a las acciones. En este caso existió mayor preocupación por aspectos pedagógicos que por la contribución desde las disciplinas para la enseñanza en la escuela. Se observó una interrogación sostenida en el tiempo para lograr reflexión y la retroalimentación con el recorrido metacognitivo del trabajo que se fue realizando.

La propuesta de reconstruir las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva tuvo elementos en consonancia con los objetivos del curso, aunque no refirieron estrictamente a ninguna disciplina en particular ni a prácticas específicas. El espacio de metacognición que se organizó y generó en cuanto a lo tratado tuvo como propósito, explicitado por el formador/a, pensar y pensar/se en el trayecto de formación.

Se pudieron observar aspectos que dieron cuenta de un discurso que se organizó desde la reflexión sobre las habilidades de pensamiento necesarias para realizar conceptualizaciones específicas. La mención a conceptos de las asignaturas escolares y su tratamiento en la escuela por parte de los maestros estuvo presente en relación con el programa que desarrollan en las aulas con sus alumnos.

En este caso, la reflexión sobre aspectos específicos del desarrollo de habilidades tuvo un papel destacado en su abordaje. En particular el análisis del conocimiento cotidiano que el maestro tiene en forma tácita e implícita sobre sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales se vio favorecido a través de las interrogantes de la formadora con ejemplos e imágenes para reconocer el problema.

La palabra se otorgó durante el tiempo de observación en una secuencia organizada: pregunta, exposición breve, repregunta, retroalimentación y “espacio de metacognición”, en palabras del formador/a. En este último se interrogó sobre el recorrido realizado con ejemplos y contraejemplos y los por qué de su realización. Aquí se observó la reconstrucción del camino metodológico realizado desde el discurso por el formador/a.

La reconstrucción crítica del trayecto realizado se configuró en un espacio de análisis y reflexión en el sentido que propone Edelstein, (2011) aspecto que fue tomado en el marco teórico de esta tesis.

En el caso de esta dupla prevaleció el discurso con interrogación permanente por parte de un formador/a, sin observarse formulación de preguntas por parte de los maestros y ejemplificación sobre las prácticas que tuvieran relación con la enseñanza de las asignaturas escolares que integran el área del conocimiento social.

En la dupla pedagógica de formadores número tres (DP3), (S3) las intervenciones y el foco del discurso estuvieron referidos a aspectos relativos a la enseñanza de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales: espacio, tiempo y actor social. Se ofrecieron ejemplos de los atributos o notas esenciales de conceptos específicos junto a las definiciones disciplinares desde los teóricos de las disciplinas específicas.

La secuencia discursiva alternó exposiciones de ambos formadores con tres intervenciones de los interlocutores maestros en función de preguntas que fueron respondidas en forma breve como retroalimentación. No se advirtieron preguntas por parte de los formadores que generaran debate sobre cómo enseñar esos conceptos, aspecto sobre el cual preguntó uno de los maestros en búsqueda de recorridos didácticos y metodológicos. La retroalimentación se realizó con una aclaración sobre los atributos de los conceptos nuevamente. La respuesta a la pregunta formulada llevó a la ejemplificación sobre prácticas de enseñanza en tres oportunidades con un ejemplo sobre el concepto de revolución y las características que adquiere en cada contexto. Se citó en forma breve un autor con el que se fundamentó desde la enseñanza la importancia de su tratamiento.

El discurso del formador/a que realizó la intervención a continuación se centró en aspectos pedagógicos con abundante referencia a pedagogos y una exposición que se extendió durante veinte minutos. En esta instancia y en relación a la tríada no se realizaron preguntas y los interlocutores no formularon tampoco interrogantes ni participaciones espontáneas.

Las interrogantes sobre cómo enseñar esos conceptos fueron esbozadas por el formador/a con mención al camino metodológico que posibilitaría enseñar desde esa perspectiva conceptual, que es uno de los propósitos del curso. Se visualizó que el discurso con respuesta breve esbozó un posible camino y se continuó con la propuesta prevista. En este caso en las intervenciones prevalece el discurso expositivo con algunas menciones a un posible recorrido didáctico para la enseñanza de un concepto específico como el de migración, que es concepto y contenido de enseñanza en el PEIP. La relación teoría/práctica se dio en relación al concepto y su enseñanza con ejemplos de conceptos específicos provenientes del Programa Oficial de Educación Inicial y Primaria. (PEIP)

El análisis de propuestas áulicas sobre los conceptos estuvo presente en forma breve y con la presencia de algunos autores. Siendo uno de los objetivos del curso reconstruir críticamente las prácticas de enseñanza y encontrar claves para hacerlo, por ejemplo, la reflexión articulando teoría/práctica, se esbozó como el inicio de un camino interesante.

El discurso en la dupla se dio en una doble alternancia de uno y otro con algunas interrogantes por parte de los maestros. En esas instancias donde el maestro/a proponía y ponía a discusión aspectos de su práctica áulica, fueron tenidas en cuenta en forma parcial. En este sentido los maestros verbalizaron la oportunidad para profundizar en el hacer didáctico en el aula retomando las prácticas para su análisis.

Se advirtió la necesidad de los maestros, en su discurso, de profundizar en caminos metodológicos que les permita mejorar sus prácticas de enseñanza.

En síntesis, esta dupla generó un discurso interactivo entre los formadores por momentos poco articulado en la tríada y secuencia discursiva con aportes desde la teoría y algunos elementos desde la práctica escolar en interacción.

La dupla pedagógica cuatro (DP4) (S4) se observó en la primera ronda en el campo en instancia de sala del colectivo de maestros de una escuela durante 90 minutos de duración. Los propósitos del curso fueron explicitados en el inicio del encuentro referidos a: “Claves para la reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales”.

En cuanto al discurso y su contenido fue elaborado por uno de los formadores en el inicio desde aspectos epistemológicos de las ciencias sociales con énfasis en el conocimiento histórico y amplia ejemplificación sobre prácticas de enseñanza en formación inicial de docentes. Refirió a la forma en que se presenta el saber a estudiantes de profesorado de Formación Docente. Las intervenciones se centraron en el discurso directo con algunas preguntas hacia los maestros que son respondidas por el mismo formador/a. La ejemplificación sobre pensar la práctica de enseñanza en la escuela no aparece en forma explícita. La relación teoría/ práctica se hace visible con ejemplos concretos sobre la enseñanza del tiempo histórico en el segundo ciclo de la enseñanza media. Los propósitos del curso con foco en analizar claves para la reconstrucción crítica de las prácticas áulicas del maestro/a se visualizan en forma incipiente desde un abordaje de la Historia y el eje estructurante, el tiempo histórico. La práctica reflexiva sobre situaciones de enseñanza en la escuela no fue posible visualizarla con claridad.

En síntesis y con respecto a la tríada, el formador/a inició su discurso con una exposición sobre qué son las Ciencias Sociales y el sentido de enseñarlas en la escuela junto a un autor que lo explica, para luego dar paso a la conceptualización de tiempo histórico. Las preguntas formuladas a los maestros no obtuvieron respuesta por lo cual se continuó con la exposición y retroalimentó nuevamente desde aspectos teóricos. La relación teoría/práctica se construyó con ejemplificaciones de otros niveles de la enseñanza, liceal y de formación inicial. En este aspecto observado existe la posibilidad de que se vincule con el cumplimiento de tareas en otros grupos que reciben formación en niveles distintos del sistema educativo.

En la dupla pedagógica cinco (DP5) (S5) la interacción se dio casi exclusivamente con un inicio desde la exposición de los formadores en forma alterna sobre las dimensiones involucradas en la

enseñanza en relación a los conceptos de las Ciencias Sociales que recoge el Programa de Educación Inicial y Primaria. Las preguntas fueron formuladas por el formador/a, que generaron silencios en un primer momento, para luego repreguntar con el fin de generar respuestas. Dos maestros formularon preguntas sobre la diferencia entre indagar e investigar en el aula escolar, aspecto que fue respondido brevemente sin la repregunta desde el formador/a.

El discurso en la dupla se dio en forma individual con exposiciones relativas a aspectos teóricos/epistemológicos del conocimiento histórico y retroalimentación también desde el punto de vista disciplinar.

La relación teoría/ práctica dejó entrever escasa alusión a ejemplos de la práctica en la escuela para analizar y reflexionar desde la teoría hacia ejemplos específicos de la enseñanza.

A modo de síntesis de la primera ronda de observaciones en el campo se pudieron inferir algunos elementos en relación al discurso de los formadores y las concepciones que lo sustentan. La elaboración del discurso da cuenta de un fuerte énfasis en el conocimiento disciplinar y la tríada como elemento organizador poco sistematizado.

La interrogación centrada particularmente en elementos relacionados con la dimensión conceptual con escaso tratamiento de ejemplos prácticos en clave de reconstrucción crítica o la deconstrucción del camino andado en la enseñanza de conceptos.

En cuanto a la relación teoría /práctica prevaleció la exposición como elemento privilegiado desde la teoría o los marcos epistemológicos de las disciplinas involucradas. La interacción o praxis se evidenció en forma muy incipiente ya que la práctica en la escuela adquiere características singulares en cuanto a construcción de conocimiento. Se vislumbró una relación entre la dinámica del formato curso expositivo por parte del formador/a y formas de elaborar las preguntas de tipo fácticas y explicativas con algunos elementos argumentativos.

Entonces existe una prevalencia de la exposición en el discurso a partir del cual se explicitan conceptos propios de las Ciencias Sociales por sobre aspectos propios de la práctica de enseñanza en la escuela. La epistemología del conocimiento escolar aparece en escasas ocasiones, es decir de qué manera se elabora el conocimiento social en las aulas de los maestros.

Analizando los elementos constitutivos de la tríada al otorgar la palabra aparecieron preguntas relativas a los campos disciplinares, pero no la reflexión sobre la práctica de enseñanza que los maestros llevan adelante en su aula, que constituyen los propósitos del curso. Las preguntas fueron dirigidas a aspectos epistemológicos y a la definición de las competencias necesarias para el

abordaje de las dimensiones en la enseñanza. Se solicitó escasamente que los maestros analizaran, reflexionaran y pusieran en discusión sus prácticas áulicas.

Estos aspectos aparecen esbozados en consonancia con los propósitos que buscan encontrar claves para la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, siendo la reflexión unos de los pilares para ello en directa relación con la formación continua de los docentes.

3.1 Observación participante.

En la segunda ronda de observación participante en el campo, se hizo foco en las interacciones discursivas que se llevaron a cabo en los talleres de producción de conocimiento en relación a los propósitos del curso y la articulación de las dimensiones involucradas en la enseñanza.

Las temáticas tratadas y el taller como estrategia metodológica se visualizaron como elementos claves en los propósitos del curso de Ciencias Sociales. (2018, p, 123).¹¹

De ahí la decisión de hacer foco en ese espacio donde los protagonistas fueron los participantes y donde se integraron aspectos teórico prácticos junto a los discursos de los formadores en interacción.

Se optó por observar en estas instancias el trabajo en colaboración entre los formadores y los maestros en la construcción de conocimiento y reflexión entre pares, junto a la grabación de la instancia común como forma de comprender en detalle.

En las instancias (cinco) de observación y registro en notas de campo y en las grabaciones se observó una organización escénica diferente (en mesas de cinco a ocho integrantes) y acorde a la situación de trabajo colaborativo que se planteó.

La propuesta inicial en todas las instancias de taller observadas fue la articulación de las dimensiones involucradas en la enseñanza y los perfiles de egreso transversales para el Área de Ciencia Sociales. (DBAC).

Se focalizó la observación en el discurso de los formadores en cuanto al planteo de la consigna de trabajo, la guía a los grupos, en la colectivización de lo producido por los equipos de maestros y en la intervención para retroalimentación.

El taller se visualizó en tres momentos, el primero con la propuesta y consigna por parte de los formadores, un segundo momento con el trabajo en grupos y las formas de intervención en cada grupo y un tercer momento donde se colectivizó lo producido.

¹¹ En Trayectos recorridos: construcciones colectivas.

El foco de la observación se puso también en la forma en que se distribuyeron los turnos y la interrogación del formador/a para la construcción de conocimiento didáctico.

El discurso en la instancia de taller de producción de conocimiento con la tríada como categoría de análisis.

En el desarrollo de los talleres de cierre presencial de los cursos se observó una propuesta de carácter colectivo “a modo de recuperar el recorrido del curso”, en palabras de los formadores. (Anexos taller 2)

La (DP1) (S1) comenzó con la consigna y su explicación, la forma de organización en grupos de seis, la presentación de la articulación de las dimensiones involucradas en la enseñanza a propósito de un concepto y el tiempo de finalización. Se expresaron también los propósitos de la metodología en taller.

En la realización del taller una de las formadoras intervino durante el trabajo de los equipos con interrogantes para que volvieran a pensar sobre las dimensiones involucradas y las habilidades a ser desarrolladas para la enseñanza y el aprendizaje.

En esta instancia el formador/a elaboró su discurso alternando la pregunta con repreguntas y retroalimentación como forma de analizar y reflexionar sobre la forma de presentar el conocimiento y la temática elegida en base a las competencias necesarias. Se volvió a los planteos y ejemplos realizados como forma de retroalimentar las interrogantes formuladas por los maestros.

En esta instancia de observación el investigador/a visualizó la necesidad de articular los aportes teóricos realizados por los formadores con la práctica del maestro en el aula. La tríada y sus elementos fueron claves en forma conjunta de formadores y maestros.

En el momento colectivo uno de los formadores promovió interrogantes sobre el camino pensado por los maestros desde aspectos epistemológicos. Realizó preguntas solicitando la argumentación de cada una de las expresiones, las que retroalimentó citando autores. Se visualizó énfasis en hacer pensar sobre los recorridos posibles para el tratamiento de los conceptos y las relaciones, así como reflexionar sobre las intenciones de cada uno inscribiéndose en su proyecto de enseñanza.

El inicio de la interacción discursiva se dio mediante preguntas específicas sobre la producción realizada, pero sin habilitar preguntas de los demás participantes. Se validó todo el material producido y las posibles relaciones conceptuales haciendo énfasis en las disciplinas a ser

enseñadas. Los integrantes del grupo hicieron referencia al recorrido seguido a propósito del tema propuesto.

En esta dupla pedagógica el conocimiento se validó en relación a lo trabajado desde los marcos teóricos, el pensar y el hacer. La reflexión jugó un papel importante en la reconstrucción y construcción de las dimensiones involucradas.

La (DP2) (S2) realizó sus intervenciones en la realización de los equipos planteando algunas interrogantes que orientaron el trabajo según la consigna. En la instancia colectiva se validaron todas las propuestas elaboradas y que expusieron cada uno de los equipos. Se generaron algunas preguntas en cuanto a cómo pensaron el recorrido y las vinculaciones de las dimensiones trabajadas sin demasiada profundización.

En tres de los equipos de maestros se retroalimentó con autores haciendo mención a obras relacionadas con las temáticas que se abordan en la escuela.

Esta observación permitió esbozar algunos elementos sobre la forma en que se desarrolló el discurso y las relaciones con los propósitos de la formación. El discurso se elaboró desde los marcos teóricos y algunas relaciones con el conocimiento escolar y el desarrollo de las prácticas de aula en la escuela. La relación teoría/práctica se trabajó desde algunos ejemplos y la reflexión crítica se esbozó en torno a las temáticas propuestas.

En la (DP3) (S3) uno de los formadores intervino elaborando la tríada en relación a las actividades escolares y el objeto de estudio de las disciplinas en el trabajo de los grupos.

Existió un acompañamiento realizando preguntas y retroalimentando con elementos teóricos en relación con la práctica y el tema relacionado.

En el momento de colectivizar lo elaborado, el grupo de maestros analizó el camino metodológico seguido y relacionó con otras dimensiones involucradas en la enseñanza.

No aparecieron interrogantes por parte de los formadores que posibilitaran la reflexión sobre la forma de llevarlo a otras temáticas o campos de conocimiento.

La reflexión como clave para la reconstrucción quedó formulada en relación al recorrido del curso exclusivamente. Si bien se observaron instancias de análisis y búsqueda de interrelaciones entre las dimensiones involucradas en la enseñanza, la construcción metodológica se centró en la conceptualización.

En la (DP4) (S4) la elaboración del conocimiento colaborativo hizo foco en el discurso de los maestros y su producción con aportes teóricos de uno solo de los formadores en relación con las

Ciencias sociales y la escuela. La formulación de interrogantes por parte del formador/a se centró en las prácticas de enseñanza, dándole prioridad a la exposición de los maestros. La dinámica propuesta permitió la colectivización de dos de los grupos de maestros validándose sus producciones sin análisis ni preguntas que permitieran reconocer el camino metodológico seguido.

En la (DP5) (S5) la instancia de taller se realizó en base a un discurso centrado en las consignas y recursos didácticos para la enseñanza.

Los formadores se alternaron trabajando con los grupos de maestros retroalimentando con preguntas sobre la forma en que realizarían la propuesta en sus aulas. Siendo la propuesta sobre el concepto de tiempo histórico y las distintas temporalidades involucradas se observó involucramiento en la propuesta y discusión en los grupos y con los formadores sobre aspectos teóricos y didácticos.

En el momento de colectivizar las propuestas realizadas los grupos expusieron y reconstruyen el recorrido didáctico y los formadores validaron lo expresado.

Este grupo de docentes formuló interrogantes sobre otras formas de abordar los temas con este eje conceptual, lo cual fue tomado por uno de los formadores realizando una exposición breve en torno a un autor que trabaja estos conceptos.

En las instancias de taller como dispositivo de elaboración de conocimiento, se visualizaron situaciones diversas, pero aun así fue posible observar que a la propuesta de exponer sobre asuntos teóricos se suman algunos elementos de interacción con la práctica de enseñanza. Aparecieron momentos donde se validaron mediante la exposición por parte del formador lo propuesto por los equipos de maestros, pero sin habilitar a otras perspectivas sobre asuntos didácticos.

En cuatro de las instancias se visualizó de qué manera el formador gestiona el momento de elaboración del conocimiento con cuestiones teóricas disciplinares y pedagógicas donde algunas interrogantes y cuestionamientos por parte de los maestros aparecen invisibilizados por priorizarse la exposición. En la organización de la dinámica y la toma de palabra de los grupos la indica el formador/a, no se observa un debate entre los maestros sobre las formas de enseñar esa temática o análisis sobre los posibles recorridos presentados.

En cuanto a la forma en que se otorga la palabra formador/maestro, el primero como centro es la forma más frecuente y la modalidad uno a uno existiendo escasa discusión entre los grupos y autonomía para la toma de decisiones y su fundamentación, cosa que sí se da en el trabajo individual de los grupos.

En la primera ronda de observación se puede decir que dependiendo de las duplas de formadores existe una apuesta a la introducción de elementos de las disciplinas y la construcción del discurso con algunos elementos de la tríada, pero sin sistematización.

En cuanto a la relación teoría /práctica existió escasa reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza que lleva adelante el maestro en su aula, que permita retroalimentación tanto desde las disciplinas como desde la didáctica. En las instancias de trabajo en taller con exposición de las elaboraciones realizadas, se observaron interacciones interesantes con planteos desde lo didáctico especialmente.

3.1.1. Análisis del grupo de discusión.

La organización de los datos sobre el grupo de discusión se dio mediante la desgrabación de su realización y la asignación de un código con letras para los formadores, el coordinador y el observador externo. El mismo se planteó desde un disparador y con preguntas que generaran la discusión.

En primera instancia se realizó la presentación personal de quienes coordinaron el grupo de discusión y las aclaraciones necesarias sobre los consentimientos y la dinámica de realización. Se plantearon los propósitos del grupo de discusión, que fue indagar y conocer experiencias y opiniones sobre la formación en servicio, y a través de ellas construir conocimiento.

Se solicitó en primera instancia a los participantes nombre, formación y tiempo de trabajo en el área de conocimiento como forma de conocer su formación específica y la experiencia.

Algunos elementos que aportan desde aspectos cuantitativos es la manera en que se conformó este grupo de formadores de acuerdo a los llamados a aspiraciones donde se priorizaron las formaciones específicas terciarias y universitarias en Ciencias Sociales, Historia, Ciencias de la Educación entre otras. En un grupo de 10 formadores, seis poseen título de grado como profesor y licenciado en Historia, Filosofía, Sociología y Ciencias de la Educación, mientras que cuatro poseen título de grado de maestro con cursos de perfeccionamiento en el área de Ciencias Sociales.

En cuanto al tiempo en la docencia se encuentran entre 15 y 25 años en distintos subsistemas, primaria, secundaria, formación docente y como formador/a de maestros en servicio solamente uno tiene seis años de experiencia. Esta situación permite pensar en que en amplio porcentaje (80%) no tienen experiencia en el trabajo de formación para maestros y la posible incidencia que podría tener en los cursos de los que forman parte como docentes.

Esta situación se puede relacionar también con la conformación de las duplas pedagógicas donde se advierte profesor/maestro, profesor/profesor, licenciado/profesor sin experiencia previa en ocho de los formadores en la formación de maestros (datos del grupo de discusión).

Para el inicio de la discusión se pretendió visionar y analizar un fragmento de la película “La sonrisa de la mona Lisa” de *Mike Newell* por entender que la misma planteaba el proceso de reflexión que llevaba a cabo la protagonista. Como una segunda alternativa se pensó en una cita sobre qué es formarse como docente y el sentido que tiene de Ferry (1990).

Los elementos que estructuran el discurso de los formadores se cruzaron con los que ellos mismos desarrollan en las instancias con los docentes. En este sentido los discursos fueron capaces de desencadenar ideas claves sobre las concepciones que tienen los docentes y se observaron en la elaboración de sus argumentaciones.

El disparador pensado no se pudo concretar por problemas técnicos que impidieron su presentación, por lo cual se recurrió a una cita sobre el concepto de formar y formar/se, como forma de plantear la temática e iniciar la discusión.

Se llevó adelante el grupo de discusión por dos personas, el coordinador y quien registra las observaciones, un investigador externo.

Para el análisis se tomaron algunas expresiones de los participantes en relación a las preguntas disparadoras. Cuatro de los formadores refirieron a “los otros”, es decir, a los maestros, pero no focalizaron en sus aprendizajes como enseñantes.

En algún caso incorporaron a los maestros en las expresiones, pero volvieron a referirse a “los otros” como objetos de formación. Existen algunos elementos que permiten pensar en que no se visualizan como sujetos en formación en relación a las respuestas y argumentos dados.

El maestro es objeto/sujeto de formación y la necesidad que visualizan los formadores es en relación a lo que deben aprender desde sus perspectivas.

La formación aparece en forma recursiva como un elemento que deben recibir los maestros y se alude a la falta de formación disciplinar que se observa en “esos otros”.

En un solo formador/a se visualiza a través de su discurso reflexión sobre la propia práctica en la formación, pero se amplía poco a los destinatarios de la formación.

Frente a la pregunta sobre los saberes que a su entender deberían tomarse como relevantes para presentar a los maestros, cuatro de los formadores aludieron a la formación disciplinar casi exclusivamente.

Se hizo referencia a los maestros como “los otros” como objeto de formación por carencias en las disciplinas. El núcleo estuvo en las deficiencias que ellos consideran poseen los maestros. Es posible entonces pensar que conciben la formación desde el paradigma del déficit que primo en los años 90, desde lo que no se sabe y debería saber el maestro y los formadores disponen para ofrecer.

No se visualiza como objeto de reflexión, e insistieron sobre los maestros y la escuela, pero no el formador/a como objeto/sujeto de formación y reflexión sobre sus prácticas.

La discusión se focalizó en los maestros, las necesidades y en una reflexión altamente individualizada sobre lo hace cada uno.

Otro elemento relevante es que ahondaron sobre la diferencia entre las pautas que dan para sus estudiantes y las que se dan para sí mismos. La reflexión se centró en lo individual con escasa reflexión sobre las prácticas como formadores de maestros en servicio.

3.1.2 Análisis de las entrevistas semiestructuradas.

En relación con las entrevistas semiestructuradas a dos informantes calificados se desgrabaron y elaboraron categorías para su interpretación. En cuanto a las preguntas se propusieron tres y otras que fueron surgiendo en la interacción con los entrevistados.

En primera instancia se planteó la consideración sobre los aspectos que consideran relevantes en la formación del formador para la enseñanza a maestros en servicio.

El entrevistado uno (E1) consideró como relevante el conocimiento del formador que le permita entender qué saberes tiene el maestro y ayudarlo a avanzar en esos saberes y una concepción integral de las Ciencias Sociales que le ayude a pensar desde la problematización, desde los casos o problemas y cómo abordarlo desde las distintas disciplinas y desde la didáctica fundamentalmente.

La necesidad de conocer por parte del formador/a la compleja forma de trabajar en la escuela que no es la misma de Secundaria y no es la que se utiliza con los estudiantes magisteriales fue evidenciada en el discurso. El conocimiento de lo que ocurre en las escuelas y a qué obstáculos se enfrentan los maestros, constituye un punto fundamental.

Este aspecto que señaló el entrevistado/a refiere al conocimiento de la epistemología escolar y a la complejidad en la construcción de ese conocimiento.

El entrevistado/a dos (E2) refirió en primer lugar a la revisión de las propias prácticas y repensarse como formador y luego una oportunidad para los docentes en el sentido de también revisar sus prácticas y repensarse como formador de los alumnos.

En estas expresiones se encuentran algunas claves sobre la concepción que tienen estos informantes calificados sobre el conocimiento que los formadores deben tener sobre la epistemología de la escuela para poder contribuir a la formación de los maestros y sobre la disciplina y la didáctica. Aparece también el concepto de reconstrucción crítica acuñado por Edelstein (2011) y Anijovich (2014).

Consideran importante que, aunque el formador/a sea especialista en una disciplina tiene que poder pensar en el aporte de otras disciplinas, de metodología y de didáctica fundamentalmente.

Aparece esbozada aquí la idea de interdisciplinariedad como mirada posible desde los formadores.

En relación al discurso de los formadores aparecieron algunas coincidencias en cuanto al peso disciplinar y rescataron como muy importante lo que tiene de integralidad y reflexión sobre las prácticas. Aludieron a la necesidad de una intervención más equilibrada en la gestión de la clase respecto a lo que es la didáctica. Según las apreciaciones vertidas no es lo común en el discurso el planteo didáctico.

Existen algunos elementos que es posible triangular entre las respuestas de los entrevistados, las observaciones en el campo y las grabaciones en relación a este punto. En las observaciones en el campo existieron evidencias de abordajes desde el discurso disciplinar con escasa mención a recorridos didácticos y en relación a las prácticas del maestro en la escuela.

En el grupo discusión los formadores hicieron referencia a la necesidad, según su criterio, de formación en las disciplinas para los maestros por sobre aspectos didácticos. A su vez los informantes calificados entendieron que es poco el abordaje que se hace desde la didáctica por parte de los formadores, considerando que éste es un aspecto fundamental para que pueda transformar la práctica áulica. Un aspecto a rescatar fue el observado en el campo, en la instancia de taller, donde sí se visualizaron recorridos didácticos por parte de los maestros, los que pusieron en palabras, pero fueron objeto de escaso análisis por parte de los formadores.

Considerar este aspecto llevaría a pensar e indagar las razones por las cuales no son tomados en profundidad por los formadores para el análisis. En este sentido y retomando a Vaillant (2004), los estilos de enseñanza tienen que ver con el trayecto de formación básica y profesional recibida

por estos docentes, que se traduce en una incoherencia entre los objetivos de los cursos y la metodología que propone de reconstruir las prácticas de enseñanza con una fuerte apuesta a la didáctica/as y la reflexión crítica.

No existió, en este sentido, una profundización en la propuesta de los formadores analizando en qué se basan esos recorridos, qué componentes los conforman, los sentidos para la enseñanza y su relación con el aprendizaje de los niños y niñas. La didáctica/s aparece como tributaria de la formación siendo el conocimiento disciplinar, con algunos de sus componentes, lo que prima en los discursos.

Otro elemento sobre el cual se indagó fue la percepción de los informantes calificados y de los propios formadores en cuanto a reflexionar sobre las propias prácticas y que ellas se puedan transformar en elemento de formación continua.

Los entrevistados entienden que la formación en servicio es una oportunidad que tiene el formador/a de revisar sus prácticas, de repensarse y de analizar su trayectoria profesional. Perciben que con alguna pregunta de los maestros pueden generar una reflexión sobre la práctica del maestro y consideran muy importante habilitar la pregunta y esto puede generar una doble transformación también en el formador/a.

En este sentido, las observaciones en el campo dieron cuenta de que en el discurso se habilita la pregunta del maestro, pero en pocas ocasiones se toma y retroalimenta para generar otras preguntas que permitan expresar las potencialidades y obstáculos en la gestión de la enseñanza, aspecto que también aportaría a la transformación de la práctica del formador.

Nuevamente aparece como un elemento fuerte la comprensión de las formas que adquieren las prácticas de enseñanza en el aula escolar y la forma en que se construye el conocimiento.

Los formadores en el grupo de discusión no se visualizaron como objeto de formación llevando adelante consideraciones y reflexiones sobre lo que necesitan los maestros en un alto porcentaje. Siendo objetivos claros de la formación encontrar claves reflexivas para analizar las prácticas de enseñanza, se observaron pocos elementos en este sentido, en las concepciones que dejaron entrever en los discursos y las prácticas de formación.

Un elemento clave lo constituye la dupla pedagógica y las interacciones, así como los discursos que construyeron en las instancias de formación. Predominó un discurso de carácter individual y la toma de turnos para las exposiciones por parte de las duplas.

En este sentido y retomando a Sanjujo (2009) y el concepto de dupla pedagógica como dispositivo y metodología flexible, se visualizó en escasas oportunidades teniendo un potencial interesante en el contexto de formación compartida.

En síntesis existieron algunos hallazgos en relación a los discursos, las prácticas de enseñanza y la formación continua de estos docentes, que son tomados en las conclusiones como aportes de esta investigación a la comunidad educativa específica y con posibilidades para la institución de formación de referencia (IFS).

Capítulo IV. Conclusiones.

El propósito de esta investigación ha sido conocer y analizar los discursos que los docentes generan en la práctica como formadores y los supuestos que subyacen en instancias de cursos y acompañamientos a colectivos de maestros en territorio. La aspiración fue identificar la relación entre el discurso que se elaboró en situación de formación en servicio y los propósitos de los cursos que ofrece el IFS. Interesó también conocer las concepciones de los docentes formadores sobre la contribución de estas experiencias en servicio para su propia formación continua.

Adquirir una cierta forma en el campo profesional como menciona Anijovich (2014), requiere la apropiación de competencias y especialmente de un perfil profesional específico, en este caso, resulta valioso que quienes tienen el rol de formar conozcan los saberes y el rol del maestro de educación primaria. Asimismo, las evidencias indicaron que estos docentes recién comenzaron el camino para la apropiación del rol, siendo para casi todos, la primera experiencia en formación de maestros. Proviene y se desempeñan en distintos subsistemas educativos, en ámbitos públicos y privados desde educación primaria y media hasta terciaria y universidad. Este aspecto resultó relevante en cuanto a la forma en que desarrollan sus prácticas como formadores, con características muy cercanas al nivel educativo donde se desempeñan profesionalmente.

Como sostiene Barbier (1999) la formación y la profesionalización son conceptos que se cruzan en la construcción del rol. El análisis de los discursos, en este sentido, dejó en evidencia un desarrollo basado mayoritariamente en la transmisión de conocimientos disciplinares mediante la exposición, definiciones específicas, trabajo conceptual y definición de competencias necesarias de acuerdo a los documentos oficiales que integran el currículo de educación primaria. Este asunto se relaciona con la formación inicial de estos docentes, centrada en disciplinas específicas en el caso de profesores de educación media y formación inicial de docentes y licenciados universitarios o de carácter general en los maestros. Se advierte la incidencia tanto de la formación como de las instituciones y franjas etarias donde han desarrollado sus experiencias, lo cual se evidenció en sus discursos.

Los abordajes desde la dimensión metodológica aparecieron tangencialmente durante el período observado, siendo los didácticos los menos transitados, cuestión que se hizo evidente en la triangulación e interpretación de los datos. En la construcción de los discursos en instancias colaborativas de taller, existieron mayores evidencias de interacción con los maestros a través de la tríada como categoría de análisis y de acuerdo a la formación inicial de cada formador/a. En este

sentido, los cursantes exponían el conocimiento práctico generado en relación a la consigna y temática propuesta, poniendo en debate las estrategias didácticas y pedagógicas, fortalezas y obstáculos, así como los sentidos y significados que le atribuyen en las aulas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esas instancias se advirtió la retroalimentación desde aspectos teóricos por parte de los formadores casi exclusivamente.

Otro de los objetivos propuestos fue conocer en profundidad los saberes pedagógicos y didácticos que se pusieron en juego y su relación con los propósitos del curso. En este caso los hallazgos dieron cuenta de propuestas dinámicas por parte de dos formadores, aunque no se visualizó el intercambio como dupla pedagógica. Siendo el eje planteado para los cursos no se evidenció prevalencia en tal sentido. La reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza requiere conocimiento escolar y una mirada epistemológica, al decir de Souto (2016) donde se ponen en juego las relaciones entre las referencias portadoras de experiencia, los saberes que se infieren y ponen en uso los maestros y las conceptualizaciones teóricas. Estos elementos no constituyeron la línea de trabajo común en los cursos observados.

El análisis del discurso en este estudio se entendió como herramienta para identificar también las concepciones que los formadores verbalizaron o dejaron entrever sobre el concepto de formación, sus prácticas de enseñanza y la posible incidencia en la formación continua.

La estructuración de los discursos y las reflexiones que realizaron en el grupo focal, dieron cuenta de concepciones sobre quienes son objeto/sujeto de formación (los maestros) pero no se hizo explícita y/o visualizó la posibilidad de profesionalización en estas instancias para los formadores.

Los informantes calificados entendieron que constituye una posibilidad valiosa para los formadores conocer los saberes, fortalezas y obstáculos que evidencian los maestros para una formación continua y que atañen al rol que desempeñan en el IFS unido a los propósitos de la institución formadora.

La transformación del formador y del formado se visualiza en reflexiones conjuntas a través de la reconstrucción de las prácticas de enseñanza con impacto en la identidad de los sujetos como sostiene Souto (2006), en este caso, no se hicieron totalmente explícitas en el proceso de indagación salvo alguna mención puntual e individual. Siendo éste, uno de los supuestos del estudio y como consecuencia de lo observado y analizado e interpretado, es posible afirmar que aún se encuentra en proceso de análisis, deconstruir y reconstruir las decisiones y prácticas de

enseñanza a través de la reflexión compartida para contribuir a la profesionalización del grupo involucrado. Si bien es un proceso de larga duración y construcción, constituye un pilar importante para lograr los cambios que se proponen en las políticas educativas.

Un elemento interesante para el análisis que surgió como categoría fue el de dupla pedagógica y su relevancia en la estructuración de los discursos.

Como resultado de la indagación consignamos que existió una prevalencia del trabajo individual de cada formador en forma alternada en la instancia de exposición y con algunas interacciones como dupla en las instancias de taller de construcción de conocimiento colaborativo.

Considerando que uno de los cometidos expresados en la documentación del IFS es que el proceso de institucionalización se monitorea y retroalimenta y que el colectivo de cada equipo y área evalúa y reformula de manera constante las propuestas; los hallazgos que aquí se consignan constituyen un insumo interesante para profundizar en la implementación de la formación y sus objetivos. En este sentido, pensar y planificar evaluaciones quedaría sujeto a las decisiones de cada área sin una evaluación general de la institución formadora para atribuirle coherencia a los procesos formativos en su conjunto.

En la relación entre el conocimiento práctico y la impronta de la formación académica prevaleció la exposición de saberes de acuerdo a la procedencia y formación específica de los formadores, lo cual entonces sería poco probable que existan cambios sobre las prácticas del maestro en su aula.

El contexto de enseñanza y aprendizaje involucró factores múltiples: interés de los maestros por aprender individual y grupalmente, motivación, inter- relaciones, pero en la relación con el saber de los involucrados no prevalecieron interacciones que permitieran visualizar, conocer e interpretar los mismos. Las secuencias en el discurso emergieron con una alternancia intermitente y la tríada como categoría de análisis dio cuenta de incipiente sistematización.

En este sentido, existió la prevalencia en las duplas del discurso individual de cada formador o en exclusividad de uno de ellos con algunos momentos dialógicos. Resultaría clave conocer los saberes de los maestros, fortalezas y obstáculos a través de diálogos fundamentados que permitan reconstrucciones críticas, debate y cuestionamiento de las prácticas áulicas.

El escenario tuvo un papel relevante en cuanto al lugar que ocupa cada uno de los involucrados con prevalencia de una organización a modo de sala de conferencias y el lugar desde donde se construye el discurso con las relaciones de poder involucradas. La característica principal fue la

posición cara a cara y en los acompañamientos a colectivos más reducidos una mayor interacción en grupos pequeños, aunque no constituyó la generalidad.

Existió una prevalencia en los discursos sobre aspectos conceptuales de las Ciencias Sociales por sobre aspectos de la práctica de enseñanza en la escuela. Por tanto, los formadores dieron cuenta de la incidencia de los trayectos personales y de la experiencia profesional a la hora de desarrollar las prácticas de enseñanza con escaso conocimiento del objeto y los sujetos involucrados.

La epistemología del conocimiento escolar apareció en escasas ocasiones, es decir de qué manera se elabora el conocimiento social en las aulas de los maestros con la didáctica como elemento de relevancia para la enseñanza. Este aspecto, estuvo en consonancia con las opiniones de los informantes calificados que sostuvieron la necesidad de conocimientos disciplinares, pero más aún de las formas didácticas de desarrollarlos en el aula de los maestros, elementos que no visualizan tan claramente.

Se puede decir que prima en el discurso de los formadores un marcado énfasis en realizar aportes disciplinares, aspecto que fue expresado también en el grupo de discusión y que se observó en las instancias presenciales.

Si bien se hizo expresa, por parte de los docentes involucrados en la instancia de debate, la necesidad y valoración de la formación en espacios a través de construcciones conjuntas, existieron evidencias de planteos hasta qué punto los maestros dejan acompañarse en su trayecto y reflexiones sobre qué es formar/se y qué significa en servicio.

Estas voces ofrecieron en forma explícita, escasa o ninguna experiencia en la formación como docentes de maestros, dando cuenta de un proceso de conocimiento de la formación en servicio que recién comienza. Este asunto importa en relación al conocimiento de las realidades y las problemáticas de los maestros, y no solo desde el conocimiento disciplinar, para realizar aportes significativos y sustantivos a la formación.

Souto (2006), en este sentido nos recuerda, que es necesario conocer y reflexionar sobre las problemáticas que impactan en la identidad de los sujetos y esto debe trascender aspectos eminentemente pedagógicos. Este concepto de transformación del formador y del formado es al que se adhiere en el sentido no solo de transmitir conocimientos exclusivamente, sino propiciar el desarrollo de capacidades inherentes al desarrollo de la práctica profesional a través de la reflexión y la conformación de una identidad profesional. No es suficiente con la trasmisión de contenidos

disciplinarios, también encontrar y comprender los sentidos y significados en la tarea de formarse y enseñar a otros que también tienen la tarea de educar. En este sentido existe evidencia de escaso conocimiento de la tarea del maestro en el caso de profesores y licenciados que además es su primera experiencia como formadores en servicio y se manifestó en los discursos.

Los conceptos interrelacionados de formación y profesionalización (Barbier 1998), refieren a la transmisión y al desarrollo de capacidades profesionales respectivamente e implican necesariamente conocer al maestro, su formación y el contexto de acción, aspecto que no se evidenció totalmente.

Las categorías de análisis trabajadas respecto a la estructuración del discurso: tríada, aspectos epistemológicos, didácticos pedagógicos, gestión del conocimiento en taller, permitieron observar e interpretar algunos momentos donde existió interacción entre las voces de formadores y maestros, pero no constituyó la línea de trabajo común ni sistematizada.

Retomando la publicación del IFS y lo expresado por el área de Ciencias Sociales (2017), en relación a las instancias de producción colectiva, se visualizaron elaboraciones colaborativas en los grupos de maestros, donde el rol de los formadores se constituyó parcialmente en una guía para la gestión del conocimiento y en la puesta en común se volvió a la exposición discursiva retroalimentando conocimiento disciplinar con algunos aportes desde la didáctica. En este caso quedaron otra vez en evidencia los trayectos de cada uno de los involucrados desde las disciplinas en que se formaron y una formación general de los maestros/formadores con algunas interacciones.

En cuanto a las prácticas de enseñanza tuvieron más que ver con el conocimiento disciplinar que con la relación teoría /práctica y la reflexión como herramienta para reconstruir las prácticas de los maestros involucrados. En este sentido coincide con las expresiones de los formadores en el grupo de discusión, que conciben a los maestros solamente como objeto de formación y consideran algunos supuestos que subyacen, a su criterio, en las prácticas áulicas.

Emergió una gestión del conocimiento por parte de los formadores donde se validaron las propuestas de todos los grupos, aunque en el discurso apareció el concepto de problematización como herramienta a ser considerada en la exposición del conocimiento generado, no se explicitó a qué se hacía referencia. La validación de la totalidad de los saberes que se pusieron en juego los maestros explicita de alguna manera la relación con el saber escolar que tienen y el lugar que le atribuyen los formadores.

En dos de las 10 instancias de observación hubo algunas evidencias de un camino de reflexión sobre las habilidades necesarias para desarrollar el pensar y el hacer y la pregunta como camino para concretarlas que se relacionó con la formación específica del formador/a.

Esta clave para la reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales como el objetivo principal de los cursos se visualizó escasamente.

Algunas evidencias recogidas en el grupo de discusión, relacionadas con la reflexión como camino para la autoformación y transformación del propio desarrollo profesional que plantea este estudio, dieron cuenta de la escasa valoración de la posibilidad que brinda desempeñarse como docente formador/a para su formación profesional. Esta cuestión aparece en reiteradas oportunidades donde solamente se visualiza a los maestros como objetos de formación.

La necesidad de que el maestro reflexione sobre sus prácticas como forma de transformarlas es una concepción explícita en muchos de los discursos, pero no como un camino real de profesionalización para los formadores involucrados. En este sentido aparece la relación con el saber y la reflexión personal y/o colectiva solamente para los maestros.

Los objetivos propuestos para este estudio, se entiende que han sido cumplidos en tanto se obtuvo información relevante que se analizó en relación a los discursos y las concepciones que los sustentan y su relación con los cursos en los cuales están involucrados como docentes.

En síntesis, los hallazgos permiten decir que existe un discurso primordialmente con énfasis en aspectos disciplinares y que se concibe como necesaria la formación de los maestros en esta línea en la voz de los formadores. Aparecen algunas evidencias de preguntas sobre las concepciones implícitas en las propias prácticas de formación y un incipiente planteo de caminos de reflexión crítica pero no se hace totalmente explícito. Los informantes calificados consideraron un camino a largo plazo el lograr que los docentes involucrados transformen sus discursos y esta cuestión se constituya en desarrollo profesional permanente.

La institución formadora juega un papel fundamental en cuanto a la articulación de las formaciones en cada área como una escuela de formación, así como definiciones sobre quiénes pueden desempeñar el rol de formador/a y la capacidad de investigar sobre las necesidades de formación de los involucrados en forma integral.

4.1 Algunas proyecciones.

El trayecto de formación continua de este grupo de docentes que se inició en el rol se podrá sostener en relación a esta institución formadora si existen las condiciones necesarias donde

mediante evaluaciones de los procesos de formación y herramientas administrativas que permitan la continuidad laboral de los involucrados. Resulta un dato interesante que luego de tres años de creada esta institución formadora, exista un número alto de docentes que recién comienzan en esta experiencia y esto está en consonancia con el escaso interés y valoración de las Ciencias Sociales y su enseñanza en la escuela primaria.

En relación a la construcción del perfil del formador de formadores es necesario repensar las características que debiera tener el que acompaña en el trayecto de formación en servicio al maestro según sea un novel, docente experimentado con años en servicio, según las especialidades y los colectivos y contextos a los cuales pertenece.

Un elemento relevante es el conocimiento de la epistemología escolar, es decir, las formas en que se cruzan y generan el conocimiento cotidiano, el tratamiento de la ciencia y su abordaje, los profesionales y sus saberes, los tiempos y espacios escolares, la comunidad y el contexto geográfico- histórico y muy especialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan con la investigación de problemas, fortalezas y obstáculos.

La formación situada en relación con las necesidades de los maestros y los contextos requiere pensar, destinar y gestionar capital humano y financiero con planes que surjan de los propios colectivos en ciclos de formación sistemática. Un elemento de relevancia sería proyectar sobre la base de investigaciones rigurosas que trasciendan las valoraciones de carácter endogámico y tomen las voces de quienes quieren formarse en servicio.

La articulación necesaria de voluntades e intereses políticos y técnicos, aspectos administrativos y financieros con autonomía de gestión, canales de comunicación efectivos y la selección asertiva de los actores en la formación, deben ser prioridad si se quiere potenciar una institución formadora novel como es el caso de estudio propuesto.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R; Cappalletti, G; Mora, S. (2014). *Transitar la formación pedagógica*. (2ª. Ed.) Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R.; Domingo, A.; (coord.) (2017) *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes: avances en el contexto internacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Araujo Paullada, G. (2001) *Algunos supuestos a considerar para reflexionar sobre la intervención. La reflexión sobre la intervención psicosocial desde algunos supuestos*. UAM- Xochimilco, México.
- Barbier, J.M. (1999) *Análisis de las prácticas: temas conceptuales*. En: Blanchard Lavilla, C. y D. Fablet, L. *Analyse des pratique professionnelles*. Paris. Ed. L. Harmatán, (Traducción de Norma Los de Fuentes.)
- Beillerot, J. (2012) *La Formación de formadores (2a Ed.)* Buenos Aires. Novedades educativas.
- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. Madrid.
- Briz, A. (1995) *La conversación coloquial*. Anexo XVI de la revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia. Barcelona. Ed. Ariel.
- Carr, W, Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CEIP (2014). *Acta No 6. Res. 23*. Montevideo.
- CEIP (2014). *Acta No 7. Res.3*. Montevideo.
- CEIP (2014). *Formación en Servicio. Haciendo Memorias*. Buenos Aires. Imprimex S.A.
- CEIP (2016) *Documento base de Análisis Curricular (3ª. Ed.)* Montevideo. CEIP.
- CEIP (2013) *Acta Ext. No 61 Res. No 4*. Montevideo.
- CEIP (2009) *Programa de Educación Inicial y Primaria. (2ª. Ed.)* Montevideo. Rosgal S.A
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo. Trilce para la Edición en español.
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Ediciones Trilce, Montevideo.
- Cifali, M. (2008) *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*, CFE, México.
- Dubar, Claude. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- Edelstein, G.; Coria, A. (2002) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª Ed. Buenos Aires. Paidós.
- Fenstermacher, Gary D. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en*
Wittrock, Merlín. C. 1989 *La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos*.
Barcelona: Paidós Educador.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós México.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 82ª Ed.) Madrid. Morata.
- Garay, L. (2000). *Investigar en educación hoy, es intervenir*. En revista *Cuadernos de Educación*, año 1, n.1, Córdoba.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Ed. Graó.
- Imbernón, F. (2012). *La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?* Revista electrónica de Investigación educativa, 14(2), 1-9.
Consultado en. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Maestro, Pilar. (1997) *Historiografía, Didáctica y enseñanza de la Historia (la concepción de la historia enseñada, paper suministrado durante el seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales II en la Maestría (setiembre 1997), que constituye una síntesis de su tesis doctoral*.
- Marcelo, C; Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea S.A.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París.
- Manero Brito, Roberto (1990) *Introducción al análisis institucional*. En revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, n.1, año 1, UAM- Xochimilco.
- Otaola, Concepción (1989) “El análisis del discurso. Introducción teórica”. En: *Revista de Filología*, núm. 5. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/9656>
- Russell, T. (2014). *La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar*. En *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial1: 223-238.
- Sanjurjo, L. (COORD.) Y OTROS (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.
- Shettini, P., Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Libros de Cátedra. Universidad Nacional de La Plata Editorial de la Universidad de La Plata 47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales em la escuela*. Paidós, Buenos Aires. Argentina

- Souto, M. (2016). Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario. Santa Fe. Ed. Rosario. Santa Fe.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Editorial Morata. Madrid.
- Vaillant, D. García, C.M (2009) Formación de formadores. Estado de la Práctica. PREAL No 25. www.keele.thedialogue.org/.../PREAL%2025-Spanish.pdf
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal Of Suparnational Policies OF EDUCATION, No5, pp.5-21DOL: <http://DX.DOI.ORG/10.15366/JOSPOE2016.5>
- Van Dijk, T. (1997) El discurso como interacción social. V.2 Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Vezub, L. (2004) Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. En Revista IICE. No 22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila Editores.
- Vezub, L. (2008). Trayectorias de Desarrollo Profesional Docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Tesis Doctoral: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vezub, L. (2013) Hacia una Pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de Formación Continua y necesidades de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100006&lng=es&tlng=es
- Zavala, A. (2015). Entre lo informativo y lo estratégico: La cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados* (16), 75-98. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5562/pr.5562.pdf
- Zavala, A. (2012) Mi clase de historia bajo la lupa. Montevideo. Ed. Trilce.

Anexos

Instrumentos: Entrevistas

Entrevistado 1-

I- Bueno, muchísimas gracias por aceptar la concreción y el aporte en esta entrevista.

I- En primera instancia el planteo se relaciona con aspectos relacionados con la formación de formador de maestros en servicio. Dado el cargo que ocupa y la función que desempeña en la institución me gustaría conocer su opinión en relación a:

I- ¿Qué aspectos considera relevantes en la formación del formador para maestros en servicio?

E1- Bien, entiendo que la formación de formadores es una oportunidad, primero *para* revisar las propias prácticas y repensarse como formador y luego una oportunidad para los docentes en el sentido de también revisar sus prácticas y repensarse como formador de los alumnos. Porque allí están involucrados dos aspectos que si bien son diferentes, como es el formar y el enseñar, tienen puntos en común porque dentro de la formación también cabe la enseñanza. Por lo tanto, la formación del formador tiene que incluir una parte de formación y una parte de enseñanza que es lo que va dirigido a los maestros.

I- Muy bien, en esta línea que plantea ¿qué aspectos resaltaría del discurso que generan los formadores de ciencias sociales en el desarrollo de esas instancias de información con maestros? Si usted ha participado de alguna ¿qué resaltaría de ese discurso?

E1- Bueno hay muchas cosas, pero lo que me pareció bien interesante es el revisar lo que entendemos por Ciencias Sociales, que muchas veces queda limitado a Historia y Geografía y desde lo programático hasta las nuevas concepciones de las Ciencias Sociales, sabemos que trasciende esas dos disciplinas. Entonces ponerlo en práctica y ponerlo en palabras con los maestros, me parece que es fundamental como para revisar el concepto de Ciencias Sociales y reconstruir esa la idea de cada una de las disciplinas y lo que es la interdisciplinariedad en el área.

I- ¿En ese discurso lo ve reflejado usted de alguna manera?

En el caso de los formadores sí se ve claramente, no podría decir qué pasa cuando los maestros cuando vuelven a las aulas y todo lo que trabajaron en el curso de formación y que mostraron que sí había, por lo menos iniciado procesos de transformación y de cambio con respecto a sus concepciones, qué pasa cuando se pone en práctica con los alumnos. Muchas veces al trabajar con los niños se vuelve a las antiguas prácticas y bueno es un proceso que lleva mucho tiempo no.

I- ¿Y qué resultaría en cuanto al discurso? ¿Qué prima la disciplina, aspectos didácticos, ambos interactuando? ¿qué percepción tiene sobre eso?

E1 creo que hay un fuerte peso en lo disciplinar. Creo que tenemos que transitar hacia una intervención más equilibrada con respecto a lo que es la gestión de la clase y con respecto a lo que es la didáctica. No porque esto falte, sino que tal vez haga falta explicitarlo, porque sí está claro lo disciplinar, pero lo otro queda como sobre entendido o sobre volado y a veces no sé si el maestro lo tiene tan claro.

I- ¿Entiende usted que estas instancias de formación con maestros contribuyen al desarrollo profesional del formador? En el caso de ser afirmativo ¿en qué forma?

E1- Bueno, esperamos que sí que contribuya. Creo que es la oportunidad que tiene el formador de revisar sus prácticas, de repensarse y de analizar bueno cuál es su trayectoria. La oportunidad que tiene de poner en práctica todo lo que ha leído, todo lo que ha aprendido, todas las hipótesis que se plantea, entonces lo lógico sería que eso incidiera de alguna forma en su formación.

I- ¿Y usted visualiza de alguna manera ese trayecto de apropiación para su desarrollo profesional?

E1- Sobre todo en los formadores que han permanecido en el tiempo y que los conocimos en otras instancias, uno se da cuenta que sí, vemos cambios. En los que recientemente se han incorporado bueno no lo podemos ver porque eso lleva muchísimo tiempo.

I- Bien, muchas gracias por los aportes para esta investigación.

Entrevistado 2-

I- Bueno, muchas gracias por acceder a la entrevista y los aportes para la misma.

Para iniciar me gustaría conocer su opinión sobre los aspectos que considera relevantes en la formación del formador para la enseñanza maestros en servicio.

E 2. Bien, en realidad pensaría por dos líneas esos aspectos, los disciplinares y los metodológicos, didácticos. En lo disciplinar en Ciencias Sociales, primero con un fuerte conocimiento del formador que le permita entender qué saberes tiene el maestro y ayudarlo a avanzar en esos saberes. Pero también, más que nada una concepción integral de las Ciencias Sociales que le ayude al maestro a pensar desde la problematización, desde los casos o problemas y cómo abordarlo desde las distintas disciplinas y desde la didáctica fundamentalmente. Y por eso es fundamental, aunque el formador sea especialista en Historia, por ejemplo, pueda tener por lo menos que tenga la mente abierta para darse cuenta y entender qué le aportarían otras disciplinas. Eso creo que en lo disciplinar y en lo didáctico, bueno hay que conocer la compleja forma de trabajar en la escuela que no es la misma de Secundaria y no es la misma que utilizamos con los estudiantes magisteriales. O sea, pensar esto de que la formación de adultos tampoco es igual que la formación de niños. Entonces tener por un lado alguna preparación, alguna formación en Pedagogía de la formación de adultos en primer lugar y por otro lado tener conocimiento de lo que ocurre en las escuelas y a qué obstáculos se enfrentan los maestros. Ayudarlos a armar un mapeo, por dónde ir, entender los casos. Me parece también que lo metodológico en un formador es muy importante, no alcanza con lo disciplinar.

I- Bien, ¿qué opina usted del discurso que estos formadores de Ciencias Sociales generan en el desarrollo de las instancias de formación con los maestros?

E2- Capaz que está relacionado con lo anterior. Los formadores que uno valora cuando están trabajando con los maestros son aquellos que no les están presentando como hechos o situaciones aisladas, sino que van a esto de la complejidad del conocimiento y de la problematización. También aquellos que le hacen entender al maestro que para enseñar Ciencias Sociales no es ir atrás de los contenidos del programa, sino que es mucho más que eso obviamente, pensar proyectos, situaciones que se puedan analizar desde las distintas disciplinas. Creo que el discurso del formador tiene que ir en el sentido de para qué lo estamos haciendo, cuál es el sentido de enseñar Ciencias Sociales en las escuelas.

I- Si ha participado de algunas instancias de formación con formadores y maestros, ¿dónde observa o visualiza dónde los formadores hacen énfasis, en lo didáctico, en lo disciplinar, en ambas cosas? ¿qué ha observado en ese sentido?

E2- Hay gente que lleva como un guión, principalmente lo he visto en Historia, sobre lo disciplinar, a distintos sucesos, por ejemplo, el tema Revolución, el concepto Revolución que se trabaja bastante, que está bien hay que trabajarlo porque el maestro no puede enseñar si la concepción no está clara, pero que es más disciplinar. Otros formadores que, por ejemplo, el año pasado que trabajaban más las habilidades y qué se desarrolla y bueno pensando en un ciudadano crítico y reflexivo, o sea de un ciudadano. Creo que las dos cosas son importantes, pero es más valorable lo que tiene de integralidad y reflexión que la disciplina, porque lo tenemos en un libro.

I. ¿En qué lugar ve a la didáctica en el planteo del discurso?

E2- Hay algunos formadores que la didáctica está muy presente pero no es lo común. No sé qué tanto le sirve al maestro lo que algunos trabajan como didáctica específica porque el maestro no trabaja específicamente con la didáctica de la Historia y de la Geografía si bien tiene que saber los principios. No he visto tanta ni mucha didáctica.

I- Bien, en esas instancias de formación con maestros, ¿cree usted que contribuyen al desarrollo profesional de los formadores, a su reflexión sobre su propia práctica? y si es así ¿de qué manera?

E2- Debería contribuir, no sé si lo hace porque depende del posicionamiento que tenga el formador. Puede entender que el maestro comprende o le plantea preguntas de acuerdo a lo que él le está proporcionando, ayudando a construir o puede pensar que el otro no entiende porque no está capacitado para entender, que también es terrible, pero hay casos así. Entonces si el formador lo piensa como algo que ayuda a construir al otro a transformar pero que a su vez genera una transformación en sí mismo contribuye mucho. Siempre depende del formador y su concepción.

I. Y en lo que tú has visto ¿de qué manera se manifiesta?

E2- Y bueno algunos formadores frente a las preguntas de los docentes, algunos dicen bueno sí eso me hace pensar en esto otro que hice o aquello que leí y bueno quizás tengamos que ir por otro camino... hay como una duda, una reflexión en ese mismo momento. Luego siguen en general con la exposición que ya traían preparada. Si bien habilitan en algunas ocasiones la pregunta al maestro, otros siguen con el guión que llevó y no logran entender o ponen la culpa, por decir algo, o la dificultad en del maestro. Como cuando los maestros ponen la dificultad en los niños. El formador tiene que darse cuenta, si el otro no entiende, el maestro no está entendiendo no puede

seguir y llevar adelante lo que le están proporcionando, es porque algo no hicimos bien, no dimos la palabra, la pregunta, no estamos generando la transformación que esperamos en el maestro. He visto exposiciones largas en muchos formadores en los encuentros, donde la disciplina es lo relevante y donde no se habilita la pregunta, la duda, en los maestros.

I- Muchas gracias por los aportes vertidos.

Focus grup o grupo de debate /discusión

Duración: 1 hora- 60 minutos

Número de participantes: 10

Se manifiesta el propósito que es discutir sobre el concepto de formación y el significado que adquiere la tarea de formarse en especial cuando se acompaña en la formación a otros docentes.

La compañera realiza en el marco de una maestría en sociedad, política y educación una investigación cuyo objeto de estudio es la formación permanente, la formación en servicio. Este grupo de debate o de discusión tiene como finalidad analizar conceptos, experiencias y opiniones y a través de ellas construir el conocimiento de su investigación.

Las condiciones son; es grabado durante el mismo durante todo su desarrollo salvo que alguien plantee objeción, posteriormente al mismo y luego de la etapa de desgrabación, si alguien lo solicita puede ser entregado para que se verifique por parte de los participantes la certeza de sus dichos, inicia con una presentación personal donde se les pide a los docentes que identifiquen los datos solicitados, el nombre, el tiempo de trabajo, el campo Ciencias Sociales y posteriormente se inicia el debate a través del fragmento de una película.

La función es recoger aspectos del debate que le sirvan a ella como diario de campo o notas, de las observaciones realizadas en el transcurso del mismo. Ella oficia como observadora.

G- Es pertinente que lo aclares porque a mí me pareció un poco confuso entre intereses públicos y privados que es una larga lucha.

Presentación, años de trabajo como docente formadora 15 años en educación común y otros 15 en ONG municipales para el gobierno nacional y para la universidad. Años totales 29 y trabajo en el CFE y en este lugar hace unos pocos meses IFS.

V- docente desde el año 92 en Ed. Secundaria, desde hace 7 u8 AÑOS en Ed. Terciaria. Docente de Historia y CCSS, Investigadora en H. de la educación.

L- Hace 20 años que soy docente en Ed. Primaria en escuela de Práctica. Estoy en formación en servicio desde el 14 de julio de este año y He hecho cursos de formación de Areas integradas y PAEPU en CCSS. Lo más importante es que soy maestro.

A- Maestra, tengo 25 años de carrera como maestra. Tengo experiencia de 6 años de formación en servicio y en CCSS tengo un diplomado en ED. Superior de la FLACSO.

L- Soy profesora de filosofía desde 1988, tengo un diploma superior en Pedagogía, infancias y educación. Tengo un Master de filosofía para niños de la Universidad de Girona y dos formaciones

de filosofía para niños. Trabajo en la inspección de artística en el equipo Educarte. Trabajo en secundaria en Compromiso educativo, esto es en la órbita pública. Trabajo en el liceo de Parque del Plata, en el IFS, trabajo en el CFE dictando Pedagogía, Epistemología y Observación y Análisis y últimamente el seminario de DDHH y actualmente estoy cursando becada el diploma en Ed. Superior en la Universidad de Chile para los derechos humanos.

MJ- Soy maestra de Educación común e inicial de Primaria, tengo 15 años de trabajo. Trabajo en doble turno en Inicial. Este año comencé en el IFS y el año pasado dejé de ser maestra de práctica y pasé a la secretaría.

L- Mi nombre es Liliana hace más de 35 años que soy docente egresada del Instituto de Profesores Artigas y desde 1 2001 estoy en Formación docente dictando cursos de didáctica e Historia Americana de 2°. Desde el 2010 empecé a trabajar en este proyecto de Apoyo a la escuela pública uruguaya cuando pertenecía a PAEPU y ahora desde que se creó el Instituto de Formación en Servicio estoy desempeñándome como formadora.

V- Mi nombre es Verónica

Disparador para pensar/nos y pensar/se “La sonrisa de la Mona Lisa”. Existen problemas de electricidad que no permiten la visualización. Se opta por la frase de Ferry (1990).

La formación está justificada dice este autor, pero para una formación en el mejor de los casos es una ocasión para formarse...

Se inicia la discusión con lo que significa formarse según este autor.

¿Qué nos sugiere esta cita tan potente en cuanto a la formación?

L- Hay como dos cosas claras que Ferry maneja que evidentemente nadie se forma si no quiere formarse y que uno va haciendo ese trabajo del artesano como veíamos en el video que tú habías trabajado en una oportunidad, el artesano que iba moldeando.

Uno se va formando a sí mismo, va buscando los caminos y los medios, pero evidentemente que solo no lo puede hacer y entonces necesita del acompañamiento de otros.

El tema es hasta donde uno muchas veces se deja acompañar y eso nos preguntamos nosotros con los maestros. Recién hablábamos hasta dónde el maestro se deja acompañar, hasta dónde el maestro permite o quiere que uno lo acompañe en ese proceso de formación y hasta donde toma lo que uno puede proporcionar. Pero evidentemente que es un trabajo conjunto y la prueba la tenemos nosotros acá en el equipo porque por más que todos tenemos trayectorias y por más que todos tenemos nuestros cursos de formación y maestrías y posgrados, en realidad el estar juntos

nos enriquece y eso fue uno de los testimonios que dieron los maestros en la escuela 382 cuando dijeron en el último encuentro, que era la oportunidad que tenían para reflexionar sobre las propias prácticas y poder compartir cosas del aula que en otras oportunidades no se podía hacer. El trabajo en equipo ayuda por supuesto. Así que es como una doble tarea, me formo, elijo el camino, elijo los medios, pero en ese elegir voy acompañado y me tengo que dejar acompañar.

G- Sí, esa parte, la que dijiste más grande me tengo que dejar acompañar, eso yo a veces lo veo complejo en el tema del maestro, pero concuerdo contigo, creo que formarse acá refiere quizás no tan profundamente, pero hay una cierta referencia por ejemplo lo que plantean las viejas tradiciones del cuidado y conocimiento de sí mismo, la búsqueda de sí que se ha divorciado tanto el cultivarse con conocimiento y cultivarse a sí mismo como persona. Pero lo que se reclama evidentemente de parte de esa tradición, por ejemplo, Montaigne era tiempo, para uno crearse a sí mismo como obra precisas tiempo de reflexión, distancia con respecto al mundo real. Entonces disposición y tiempo, uno mismo tiene que tomar esa decisión y después precisas un tiempo y una cierta soledad le llaman ellos. A mí me parece que la riqueza del trabajo en grupo yo no la desvalorizaría, yo desacuerdo con esa tradición occidental, en eso soy como más latinoamericana radical. Yo considero que lo colectivo es todo y creo que los docentes lo dicen, que no siempre es un lugar de reflexión estar en colectivo, no siempre estamos comunicados, ni compartiendo, muchas veces el tiempo de la escuela, el tiempo cotidiano es un tiempo rico de por sí.

L- Sí claro.

G- Tampoco todos los tiempos en que estamos acá juntos en sí mismo son ricos, hay momentos en que no, pero sí creo que el espacio colectivo y yo siempre me pregunté mucho con los compañeros en que los docentes se hablen entre sí es fundamental. Igual considero, yo no tiro para atrás que nosotros tenemos que formar, tenemos que dar una cantidad de cosas nuevas, tenemos que traer materiales, pero para mí en eso no quiero ser radicalmente así escolanovista, pero la experiencia de tener un espacio del grupo para pensar sobre las prácticas es algo sagrado, en donde hay que aprender a retirarse, acompañar, a tirar algo nuevo. Aparte me parece que el tema de salir sin calificación teniendo cosas nuevas que aporten, eso para mí sería una clave. Por ejemplo yo estoy en desacuerdo que si nosotros estamos invitando la mayor parte del curso tiene que ser sin hostilidad, tiene que ser hospitalario, tiene que invitar a , esto diría Kant fundamental eso.

L- Es más.

G- Pienso que lo colectivo puede invitar a formarse con personas que no están del todo seguras, pero si hay un espacio hostil es más seguro que no quiera y lo que convoca es el tiempo y cuidar el espacio, el aula colectiva. Para mí es parte de un buen formador, y es como que se multiplica, damos A y se multiplica $A \times B \times C \times D$, se multiplica muchísimo en ese espacio. De aprendizaje real.

L- Me gustó eso del tiempo, me parece que hay que respetar esos procesos y esos encuentros en los que haya diálogo entre ellos. A mí dentro de la frase lo que me gusta por un lado cuando dice que formar es una oportunidad de formarse, coincido con eso. Pero siempre me hace ruido la palabra formación y por más que trabajo con el video de la vasija una de las cosas que me gusta poner en tema y problematizar si realmente es el nombre que tenemos de formadores lo tacharía con énfasis y el concepto de formación, nosotros tenemos que dar forma me pregunto, lo que hacemos forma, da forma. La forma es contenido, no sé. Pregunto mucho si los nombres que damos a las cosas no terminan como el resto del lenguaje creando realidad y terminamos formando cuando en realidad cuando creemos que estamos mediando con oportunidades de diálogo o problematizando o haciendo pensar. Lo de formador para mí sería la cuestión básica de poner a discutir y lo que discutimos en su momento lo que es un alumno y si iluminamos a alguien o no. Me parece que esa palabrita tiene una...

C- Tiene una cuestión

L- Tiene una cuestión de pesar no de peso.

A- Creo en ese sentido como dice Laura no es el vocabulario solo, sino que es conceptual, es decir hay un peso conceptual en lo que significa la formación o ser formador. Me parece que para diferenciarlo de lo que es capacitar o lo que es formación que no tiene que ver con enseñar, entonces me parece que sí tiene que estar esa palabra que quizás hay que acordarlo o consensuarlo o dónde va pero que sí podamos pensar que formar no es lo mismo que capacitar y no es lo mismo que enseñar. Nosotros decimos a los cursos no vamos a enseñar y creo que eso es básico. Entonces por ahí está bueno pensar en otra cosa que se llame formación o se llame algo adonde nosotros invitamos a los maestros a pensar o a reflexionar. Porque por algunas cosas que hemos leído quien se forma termina siendo distinto de quien es, se transforma, deja de ser aquella persona que es para ser otra. Entonces hay algo el resultado, un producto que se transita en ese camino. Y me parece que eso está bueno plantearlo nosotros en los cursos, porque cuál es nuestro límite cuando nosotros nos presentamos como formadores, si no estamos capacitando y tampoco llevamos enseñanza. En

realidad es un ida y vuelta. Me parece que en ese sentido pensar en la palabra o pensar como se llena de significado, la palabra formador o el proceso de formación sí es algo que hay que seguir pensando.

C- La otra cosa que les propongo para pensar y reflexionar es ¿qué papel le otorgan ustedes a la formación permanente en servicio?

L – Es bien relevante sino creo que no estaríamos nosotros acá. Creemos en que es importante la formación permanente. No me queda muy claro a mí el significado de la palabra formación en servicio.

C- En servicio quiere decir que mientras tú llevas adelante tu profesión como enseñante o como formador, capaz delimitar esos términos, a la misma vez que ejerces la profesión a la vez te formas mediado por distintos dispositivos de formación o instancias de formación.

L- Ahí está. Yo le doy otro significado cuando trabajo con los practicantes les digo que la profesión docente es una profesión de servicio, no en servicio sino de servicio. Porque uno está continuamente dándose al otro. Es decir, en esta profesión donde nosotros enseñamos, donde acompañamos, donde los guiamos o compartimos con ellos y aprendemos con ellos, es una profesión para mí, y la considero así. Tú estás siempre dándote al otro y pensando en el otro. Si bien nosotros acá como formadores como dice Alejandra no vamos a enseñar, pero de alguna forma nos estamos brindando y darle al otro lo mejor que tenemos, nuestros conocimientos. Si bien no vamos a llenar de conocimientos al otro, pero de alguna forma estamos transmitiendo lo que sabemos o lo que hacemos. Nuestro papel es siempre, así lo entiendo yo, es el dar al otro es una profesión que si no tenes esa vocación de servir, creo que no lo podés lograr con vocación

C- Lo relacionas en ese sentido.

L- Sí lo relaciono así.

MJ- Acompañando lo que dice Lili de acompañar al otro lo que se está brindando en territorio es el espacio de producción colectivo, la búsqueda de estrategias. Me parece que la idea de arrancar por definir qué entendemos por formación, que los maestros lo entiendan porque también tenemos un montón de gente que espera que vayamos a decirle qué hacer y cómo hacer y creo que lo que tenemos que hacer es hincapié que lo que estamos brindando es instancias de construcción colectiva con el apoyo desde donde nosotros podemos.

L- Por momentos me he puesto a pensar en este tiempo que llevo en el instituto, en realidad cuál es el cometido de formar parte de un equipo de formadores y cuando yo pienso en la formación

en servicio, en realidad no solamente pienso en la formación mía sino también en la formación en servicio con los que uno va a encontrarse. Porque ellos también están en servicio. Esa es una de las cosas, uno se forma porque uno lo quiere, lo necesita y porque uno asumió de alguna manera una responsabilidad que tiene que ver con desde que inicia la carrera de enseñar hasta que la deja en algún momento. Pero para mí formarme en servicio es también modificar mis propias prácticas antes de pretender que los maestros puedan llegar a modificar las suyas. Si yo no asumo y siento yo la necesidad de formarme, movilizar el docente que era en el 97 hasta ahora, no voy a ir con la impronta de brindar todo lo que pueda, incluso herramientas que voy a tener que poner a discusión con el equipo antes de llevarlas a los encuentros. No puedo llevar esa impronta si yo no la tengo bien asumida. Por eso a mí en particular me preocupa el hecho de cómo cada uno, porque eso es personal obviamente, como cada uno asume el papel, el rol que eligió. Si voy a tratar de compartir herramientas y discusiones sobre las prácticas que llevamos a cabo y que las hemos llevado a cabo en algún momento, hemos cambiado o no, tengo que tener claro un lugar de horizontalidad más que de vengo a y ustedes tienen que escucharme. Porque también el docente que está ahí eligió estar sentado allí.

L- Allí tú lo extiendes al planteo que les hago ahora para discutir.

¿Cuáles han sido los motivos que los han llevado a trabajar en la formación en servicio en esta institución? En el caso que tú tomabas al inicio.

A- Con respecto a la formación permanente no, porque creo que la cuestión es que es necesaria y que tiene que estar planteada como un derecho de los docentes. Los docentes tienen derecho a formarse y el Sistema tiene que facilitar las posibilidades que el docente se forme. Me parece que es un punto importante en lo anterior, lo de la formación permanente.

L- Pero me parece que hay una clave en esa formación permanente ..

A- Una cosa nada más, porque también tiene que estar vinculada con la relación con el saber. Porque uno se forma permanentemente por muchas cosas y entre otras porque hay una relación directa con el saber. Es necesaria por eso porque estamos como bastante tiempo en nuestra carrera que tienen que ir evolucionando y donde esa relación con el saber se tiene que ir modificando o aggiornando. Lo de la formación permanente tendría esas dos cuestiones básicas, por un lado, es un derecho de los docentes y por otro lado como está vinculada con el saber es una necesidad.

G- Vos estás uniendo de alguna manera el área capacitación y yo que sé estoy de acuerdo, para mí tiene que haber aggiornamiento, capacitación, para mí tiene que haber nuevo saber, tiene que

infundirse y tiene que enseñarse, tiene que haber enseñanza. La enseñanza es necesaria y es parte de un derecho, no quiero cantar una canción, pero dice Casia Eller ... queremos saber qué van a hacer con las nuevas invenciones, quiero saber de la teoría cuántica, quiero saber qué van a hacer con la nueva teoría del relativismo o con el no sé qué, no sé cuánto. Queremos saber, es un derecho saber también. Entonces hay un espacio de formación y ese es muy importante, pero también hay un espacio de expansión del docente que bueno también puede ser hasta una discusión no, porque con el tema de que los docentes solo precisan aprender aquello van a aplicar y eso aplicado todavía en un lugar de género tan importante. Yo me rebelo que los maestros solo tienen que aprender lo que van a aplicar, es como meterle un ladrillo en el cerebro. Estamos antes de Grecia, por lo menos en Grecia las prostitutas eran libres y pensaban. Ahora que los maestros no podamos tener una formación de calidad y discutir filosóficamente, por qué no. Eso es algo que para mí es un problema grueso. Creo que sí hay que tener formación y el espacio de formación es el más delicado porque implica que logremos que el colectivo tenga eso de que hablamos que reciba, que sea de calidad, que tenga tiempo y espacio y a veces el tema de los grupos es el más complicado. Si están en el mismo grupo de escuela y no se llevan bien, podrán formar se bien o tienen que elegir los propios grupos, cómo juntarse, Cuando intento romper los grupos se mantenían, bueno entonces qué hacemos. Para mí la grupalidad sería una clave que es una herencia colectiva nuestra de aprender a trabajar colectivamente y ayudar, pero también quizás haya otros espacios que tiene que ver con que las personas se elijan. El tema de formación lo que está correcto es que tienen que elegir si van a formarse o no. L a libertad esa...

C- Retomando un poco, los motivos estamos pensando por los que eligieron trabajar en servicio.

L- No sé si formar lo planteo como pregunta, no sé si formarte, pero en servicio, ahí hay una clave que vincula lo que puede ser el trabajo nuestro con la reflexión sobre las prácticas. Porque me parece que no es lo mismo formarte en forma permanente en cualquier ámbito, en territorio, en servicio, formar dentro del colectivo. Ahí hay una clave super importante que puede implicar una formación teórica sino un acompañamiento o seguimiento como dicen algunos autores de eso que se trabajó en la formación, que es una parte muy importante que no hacemos. Creo que nosotros formamos, discutimos, evaluamos y nos vamos. La clave de la formación del magisterio en servicio está en el acompañamiento, es ahí donde está la clave. En el tema del servicio yo le pondría más énfasis que al tema de formación y al tema de permanente.

MJ. Sí yo lo hablaba con Lili, y que quizás sí cuando el maestro se desmotiva y no logra terminar de engancharse con los talleres, es que también está necesitando esa instancia de formador con él en el aula, no para que le dé la clase, pero sí para que lo acompañe, como para poder abrirse y compartir en la práctica real, sus necesidades, sus miedos.

C- Todo esto que ustedes visualizan que es una discusión bien interesante que tenemos en definitiva en nuestro pensar y de manera colectiva, tenemos que seguir reflexionando sobre esto. Pero el planteo era los motivos por los que ustedes decidieron trabajar aquí como formadores.

L- Yo quería hacer algo los sábados. No sé qué hacer los sábados.

Risas colectivas.

L- A mí lo que esa palabra formación implica también el reconocerse como inacabado. Por más que tenga veinte años, veinticinco o treinta y cinco, los años no dan ni mayor ni mejor formación, no va proporcionalmente acompañado, pero uno elige esto. Cuando uno hace una opción y elige este tipo de lugares, de alguna manera ya sabe que uno tiene que aprender cosas nuevas. Pero no porque el otro solamente los necesite, sino porque también porque quien lo necesita es uno. Sí obviamente hay una doble función, formarse para poder acompañar y una de las cosas que yo puse en un informe, que algunas instancias que nos hace falta es que yo no sé si ir a las clases con los maestros porque eso implica otras cosas y sabemos que todos tenemos resistencias a la invasión entre comillas al salón del otro.

C- Hay que pensar entonces qué es el acompañamiento. Más allá de los espacios en que se realice, qué es acompañar.

L- Por ejemplo, el hecho de pedirles una planificación o una secuencia o que armen allí una propuesta de trabajo, discutirla o ... eso hace también a la formación en servicio. Cuando proponíamos en los encuentros la excusa de la visita didáctica a la plaza y ver a qué van ellos a una plaza y a qué se puede ir también, es revalorizar lo que hacen, pero también darles otra herramienta con la cual tengo que estar convencido y la tengo que saber.

C- Un tercer planteo que les hago para la discusión es qué saberes ustedes creen que se deberían priorizar en los cursos para maestros en CCSS. Según cada uno de nosotros qué deberíamos priorizar en el área de CCSS en esta formación.

V- Yo quería antes quería decir que ese proceso de formación permanente me parece que hay muchas maneras de formarse. Los cursos que tuvimos que fueron muy valiosos, pero a veces no se puede tener todos los cursos y obtener todo a través de los cursos. Cada uno es experto entre

comillas en algo y a veces está bueno que cada uno exponga o traiga algo que leyó o e su fuerte y que eso también hace a la formación de todos.

L – Yo quería agregar algo en cuanto a los motivos, yo decía hoy que es una formación de servicio para mí, evidentemente que no es solo ofrecer al otro sino que son espacios de enriquecimiento para nosotros. Como dice xxx si yo no me transformo lo que he sido no puedo ayudar a otro a mejorar. Entonces para mí uno de los motivos más importantes de por qué estar acá es porque me ha enriquecido profesionalmente. Porque me ha exigido nuevas lecturas, posicionarme desde otro lugar, porque me ha exigido salir de la historia que es lo que me apasiona. Tener que trabajar desde otro lugar, desde la metodología, por ejemplo. Entonces para mí ha sido un espacio de enriquecimiento y valoro mucho las instancias colectivas, las instancias de trabajo conjunto han sido fundamentales. Eso en lo que tiene que ver con los motivos. Después en lo que tiene que ver con los saberes creo que hay mucha cosa. Una de las cuestiones más importantes tiene que ver con la metodología, cómo trabajar con la enseñanza de las CCSS desde planteos metodológicos diferentes. Los maestros de las escuelas han valorado los distintos recursos que hemos llevado, los distintos planteos que hemos hecho a través de los recursos. Lo metodológico es muy importante pero también entiendo que sin contenido no hay forma, como dice A no vamos a enseñar, yo pienso que el maestro no tiene conocimiento del área, de la disciplina, historia, geografía de formación ciudadana, no puede encontrar el camino metodológico adecuado para enseñar. El contenido, el conocimiento, la relación con el saber disciplinar es muy importante, porque lo que hacemos es mostrar nueva de enseñar, pero con contenidos viejos. En historia las nuevas escuelas historiográficas exigen realizar nuevos planteos de los distintos temas, que los maestros tienen que dar en la escuela.

C- Y eso no sería enseñar, sería poner disponibles marcos actualizados.

L- Claro, es claro.

G- Puede ser enseñar, yo definiendo la enseñanza.

L- Sí, sí yo también pero cuando decimos nosotros no vamos a enseñar contenidos como dice XX

A- Yo lo que veo y comparto lo que tú estás diciendo, nosotros vamos a favorecer o a hacer que los espacios sean favorables para que los maestros se acerquen a contenidos disciplinares, pero no estamos enseñando disciplina.

L- Ahí está sí

G- Pero lo que yo veo es que algún aspecto disciplinar se tiene que enseñar, yo lo defiendo, no las quiero convencer, pero me parece valioso llevar nuevo material, nueva información, nuevas discusiones.

A- Sí. Sí pero digo entonces tenemos que definir a qué nos referimos cuando decimos enseñar.

G- No quiere decir que sea instruir en forma tradicional.

L- Habría que definir entonces cuál sería nuestro rol entonces.

O-A enseñar también se enseña.

C- Como en realidad sería otra discusión y está previsto para cincuenta, sesenta minutos este grupo de debate, lo que les quiero plantear es una última cosa **¿qué lugar tiene la reflexión de su propia práctica como formadores?**

O- Es un lugar importante, creo que nos pasa como a los docentes que después de terminada su clase, yo digo que desde hace muchos años que venimos trabajando y siempre hay algo para revisar y reflexionar. Me quedé pensando con relación a lo que decía xxx cómo poder actuar de manera que.. porque lo veo desde distintos lugares también, o sea como director de la escuela como veo movilizados a unos sí y otro no, cómo se genera eso. Y también el nivel de respuesta, yo por ejemplo en la sede donde estuvimos último, realmente capté esa cosa de ida y vuelta. Porque a veces uno quiere por lo menos compartir algunas ideas y se queda con la idea de habrá llegado o no y realmente capté a través de los ejemplos, uno capta alguna cosa.

L- Tú preguntás sobre la reflexión de nosotros como formadores, sobre nosotros mismos.

C- Exactamente. Qué lugar ocupa para ustedes la reflexión sobre lo que ustedes hacen.

L- Es muy importante eso, el tema es qué tiempo destinamos a eso.

A- Y en qué aspecto, cuando hablamos por ejemplo en cuanto a cómo se dieron en cuanto a la forma, los talleres, reflexionamos sobre el contenido que estamos brindando, si fue potente. También está bueno que la reflexión esté compartimentada en cuanto a los momentos que fue la formación.

L Para mí uno reflexiona en muchos momentos, cuando termina, cuando ya pasó el tiempo del encuentro, antes, lo que el colectivo necesita... Esto de que ellos elijan a demanda y nosotros vayamos. Uno empieza a reflexionar y no acaba y siempre con una mirada autocrítica o por lo menos debería tenerla. Es muy difícil reflexionar sobre uno, es más fácil reflexionar sobre lo que hizo el otro. Uno está más acostumbrado a lo que hizo el otro y no a lo que hizo uno. Eso implica cambios. Es subjetivo.

L. Claro, movilizarnos.

Lu – Cambios personales y resistencias personales, pero en la medida que uno enfrenta también se da cuenta que siempre hay cosas para razonar y que hay otras que podría no haber hecho.

MJ. –Yo creo que la reflexión es sobre uno es sumamente importante y la reflexión con el otro es necesaria y el otro está como para abrirte los ojos y si algo no salió tan bien, como uno no lo evalúa como bueno porque a veces uno no se da cuenta.

L- Y si cada uno de nosotros se pone a pensar somos super críticos y super creativos, pero a la hora del diálogo con el otro es que vemos dónde están nuestras flaquezas y nuestras potencias. De todas formas, me parece que la reflexión sobre la práctica debería ser metacognitiva y debería tener un enfoque metodológico, no digo pautado, pero sí saber sobre que saber sobre qué aspectos tiene que reflexionar. Porque si no somos críticos y empezar si el objetivo fue este y la planificación era ésta y el final fue éste y tengo la evaluación y tiene que ver con lo que me planteo para después ir a la reflexión sobre cómo lo hice.

L- Yo pienso sobre cosas espectaculares que a mí me parecen y resulta que en la gestión no soy crítico ni nada de eso. La idea es pensar sobre qué hice, cuán potente fue lo que hice, le permití al otro discutir sobre lo que hace, yo soy quien permite los espacios de discusión o digo, pienso y me voy. Qué tengo yo que ver lo que pude o no pude.

LA- Es muy bueno contar también con un feedback del maestro o del niño que en definitiva hemos trabajado mucho con los maestros y no con los niños.

Vamos a cerrar esta primera instancia, agradecerle a la compañera observadora.

Notas tomadas por el observador externo.

1- Presentación

2- Presentación personal

Referencias

G-1

V-2

L-3

A-4

LA- 5

MJ-6

L-7

O-8

C-9

Observador externo

1- Inconvenientes en la conexión- Serios inconvenientes.

2- Se debe cambiar el disparador con una cita de Ferry -1990

3-Hay integrantes del grupo que fotografían la cita.

4- Reflexión sobre la cita que oficia de disparador.

Li/ G/ LA /A Refieren a “los otros” en relación a los maestros, no focalizan en su aprendizaje.

LA incorpora a los formadores, pero vuelve a “los otros”.

Se incorpora la pregunta 1 por la coordinadora.

5- Continúa la referencia a “otros “, los núcleos están en los “otros”- si se desmotiva, si tiene dificultades de relación.

6- LU vuelve sobre sí o sobre los formadores que “están aquí”.

7- Vuelven a los “otros” no o se focalizan en sí mismos y tampoco contestan la pregunta relativa a la selección de saberes.

8- No se abordan como objeto de reflexión. Reflexionan sobre la escuela y los maestros.

9- Sobre el final realizan alguna reflexión sobre sí mismos mínima.

10- Buscan la reflexión sobre “ellos y uno” o “ellos y nosotros”

11-Focalizan en una reflexión altamente individualizada y la hace cada uno.

12- Ahondan sobre la diferencia entre las pautas que dan “para sus estudiantes” y qué pautas se dan para sí. La reflexión sigue siendo individual sin “control” de otros.

Taller 1- Desgrabación de audio.

Tema: Migración- Grupo de trabajo 1-

Consigna: seleccionar una de las fuentes de información, analizarla y reconocer atributos del concepto.

Maestro/a 1: Nosotros analizamos los distintos textos y las imágenes que nos había correspondido en el grupo y seleccionamos posibles atributos. Decimos posibles porque ¿podemos analizarlos y cambiarlos no?

Maestro 2: Tal vez analizando encontramos muchos otros.

Formador/a: Exactamente.

Maestro /a1: El grupo generó discusión, debate, análisis y fue muy rico el trabajo a la interna del grupo. Seleccionamos como atributos, la movilidad y el desplazamiento, entendemos que sin entender eso no podemos hablar de migración. El desarraigo...

Maestro/a 3: Aquí fuimos viendo la movilidad, lo que representa (muestra en la imagen)

Formador/a - Disculpen, nosotros vamos aportando algunas cosas, es bien interesante que ustedes identifiquen claramente dónde el niño puede ver el atributo de movilidad en una imagen. Porque ustedes acá se las seleccionamos, podríamos haber traído cualquiera que no tuvieran nada que ver ... aquí ustedes van a tener este trabajo de mirar qué imagen me sirve porque ahí está alguno de los atributos del concepto. En este caso ustedes no tuvieron que hacerlo porque nosotros ya los trajimos seleccionado, pero piensen que ese es un ejercicio que a ustedes les va a corresponder. Entonces si están hablando de que la migración tiene que ver con la movilidad, cómo eso se manifiesta en las imágenes que seleccionan.

Maestro/a 1: Después seleccionamos el desarraigo, aquí vemos dos culturas distintas y en el tres...

Formador/a: ¿De qué manera relacionan ustedes esto del desarraigo con por ejemplo inmigrantes musulmanes en Cataluña? ¿Cómo hacen que el niño conecte una cosa con la otra? ¿Dónde ven ustedes eso ahí?

Maestro/a1: Partiendo de la base que en Ciencias Sociales tenemos que trabajar integrado, si ubicamos a Cataluña dentro de la sociedad europea y analizamos la forma de vestimenta por ejemplo en las personas que aparecen ahí, podemos llegar a un análisis junto con los niños de que es una forma totalmente distinta a lo que será considerado entre comillas normal en la sociedad europea del siglo XXI.

Maestro/a 3: En lo que impacta.

Maestro/a 1: Entonces le va a impactar en lo visual en caso de que hubo un desarraigo, entonces tuvieron que dejar el lugar donde eso era normal para su cultura, el vestirse así por un motivo de clima y un montón de otros factores para ir a otra sociedad donde eso es diferente.

Maestro/a 3: Se ve la diferencia entre quienes están en el centro cómo están vestidas y las que están de espaldas caminando que vienen del fondo.

Formador/a: Claro si

Maestro/a 3: Se fue toda la familia, mis raíces quedaron allá, mis abuelos, mi madre...

Es muy importante y tal vez fue obligado, pero más allá del choque cultural que ahora está muy bien, les parece bien, tenemos niñas musulmanas que vienen con su ropa y nada, muy bien sus compañeros con respeto nunca tuvimos que ir a decirles nada. Claro que es un proceso pero la familia, lo que queda allá.

Maestro/a 4: En aquella imagen que está toda la familia, de repente que sacar esa imagen y poner aquella y colocarla donde están en otra sociedad y ponerla en la de ellos...

Formador/a: ese razonamiento que tú haces es interesante y válido por eso las imágenes deben tener fondo porque esa familia musulmana en Barcelona.

M- Ahh (todos)

Maestro/a 5: ¿Por qué no tienen pie de foto?

Maestro/a 1: En ese caso el pie de foto me parece importante porque permite analizar la imagen contextualizada porque si yo pongo solo la imagen sin alguna referencia, el contexto puede ser muy variable y puede dar lugar a múltiples interpretaciones.

Maestro/a 2: Eso iba a preguntar también, que importante es en la imagen. Nosotros igual conocemos la imagen, no importa porque conocemos igual pero el niño que no sabe donde es nada, si es importante que tenga el pie.

Formador/a 1: sí le falta porque nos olvidamos de ponerle el pie de foto. Es correcto lo que ustedes dicen.

Maestro/a 1: Exacto, me quedé pensando en una clase superior que se trabaja en distintas cosas, si yo le saco el pie de imagen no va a hacer el mismo análisis que yo voy a hacer del desarraigo en la sociedad española por ejemplo Barcelona. Cataluña que está ubicado con una influencia más bien francesa por el acercamiento geográfico, que si yo ubico esa misma familia en una zona de Alemania donde hay una gran y fuerte descendencia iraní, por ejemplo el análisis va a ser totalmente distinto porque el contexto social es diferente.

Formador/a 2- Esto del pie de foto, que no es menor, además de explicar lo contextual ¿qué otra cosa explica?

M- y también el espacio

M- El tiempo

M - la fuente

Formador/a 2- ¿A qué le llamamos fuente?

M - Fuente es todo en este contexto.

Formador/a 2-La imagen es una fuente de información

Formador/a 2-Si dice el autor, el año, periodista, geógrafo etc, porque ahí tenemos la intencionalidad de quien toma la foto. Porque un periodista tal vez tome una que impacte, verdad, el que crea esa imagen con una intencionalidad y los medios tecnológicos que sean tienen como intencionalidad resaltar algo, impactar.

Recomiendo a Peter Burke, “Lo visto y lo no visto”, esto de lo que se oculta de la imagen o lo que se pretende resaltar. Piensen cuando nos sacamos una foto selfie, siempre hay una intencionalidad cuando se registra una imagen. Por ejemplo, La diferencia de las fotos de familia que se tomaban en el siglo XIX donde se preparaba la escena y las que se toman hoy.

Maestro/a 1: La misma imagen presentada desde distinto ángulo puede generar distintas interpretaciones.

Maestro/a 3- aquí la familia que viene con el perrito en primer plano y lo que se quiere resaltar es eso.

Formador/a 2-Los planos en los que se analiza son otro elemento fundamental. Vieron que trascendimos el análisis que venimos haciendo sobre el tema migración, ¿en qué estamos ahora?

Maestro/a: En el estudio de la imagen y las formas de presentarlas a los niños

Formadora 2- ¿Desde qué punto de vista la estamos estudiando?

Maestro/a - del arte, aunque no estamos analizando la paleta, pincelada, fondo, lo subjetivo...

Formador/a 2- ¿Entonces desde que lugar y con qué ojos estamos analizando las imágenes? Estamos hablando cómo presentar la imagen para la enseñanza de un concepto. ¿A qué refiere?

Maestro/a:

Formador/a 2- Desde la didáctica, cómo presentar la imagen para lograr en los niños lo que queremos, entonces se transforma en un recurso para la enseñanza. Como motor de motivación, como evaluación, como eje de la clase relato... depende de nuestra intención. Observen cómo se

cruzan estas dimensiones, el conocimiento disciplinar, didáctica, recurso didáctico y la práctica de enseñanza de un concepto de las Ciencias Sociales.

Maestro/a 4- Esas imágenes entonces no estarían contextualizadas a nuestro contexto porque son de Cataluña. Ahí hay que ir a tomar fotos con los niños a la calle que es la línea fronteriza porque así tú tenes. La verdad ahí tenemos distintos tipos de personas para estudiar.

Formador/a 2. Perfecto. Una salida de campo para tomar fotos de la realidad multicultural en que viven en esta zona, en la franja fronteriza y/o en la línea divisoria. Estamos frente a un trabajo de indagación con los niños y desarrollar habilidades indagatorias, observación, elaboración de hipótesis etc. Vaya salida de campo esa, porque la observación asistida ayuda a desnaturalizar lo cotidiano, la visión que tiene el niño del lugar donde vive. Ahí el maestro ¿qué dice? Vamos a hacer foco en esta situación... eso es una salida con la intención de recoger datos en el campo y con un objeto de estudio previamente acordado.

Formador/a 1- Estamos cruzando las dimensiones metodológicas, lo conceptual qué es lo que quiero transmitir como concepto al niño, cómo voy a gestionar, cómo, por qué y para qué. Se cruzan todas las dimensiones. El concepto tiene que entrar en la clase con una imagen de este tipo, por un video. Estoy ayudando a construir, pero ¿cómo gestiono? Porque cuando seleccioné esa imagen lo que estoy mostrando, tengo que tener claro cuestiono la imagen para que aparezca todo eso. Vos Pedro lo tenés claro, pero yo no sé si el niño lo puede ver. Entonces tengo que gestionar, que hacer una lectura de la imagen para que ahí aparezca el desplazamiento, el desarraigo o lo que tenga que aparecer. Pregunto, cuando ustedes pensaron en necesidad, ¿a qué hace referencia?

Maestro/a: 5- me parece que esto tiene que ver con preguntarle a la imagen.

Formadora 2: así es, interrogar la imagen y enseñarle al niño cómo interrogar y la relación que tienen las preguntas con las explicaciones que quiero encontrar.

Maestro/a 3: Puede haber muchas razones y/o necesidades.

Maestro/a 6- Razones políticas, de hambre, calidad de vida.

Maestro/a 7: como yo ahora una necesidad urgente...

Formador/a 1- Hay un motor para la migración, que tiene que ver con cuestiones que atraviesan la vida de las personas en el lugar donde están y esos aspectos pasan por cuestiones políticas, económicas ¿yo pongo solo necesidad como atributo necesidad?

¿Qué es lo que tenemos que hacer? Tenemos que ir puliendo la idea, puliendo, puliendo la idea de tal manera que se transforme en una característica solo de la migración y no la necesidad de ir al baño. ¿Cómo hacemos para que se conecte con lo de migración? Hay una necesidad básica insatisfecha en el sentido que la vida de las personas, hace que me tenga que ir de ese lugar. Vamos a redondear un poco, ¿qué tengo que poner?

Maestro/a 6: disconformidad

Formador/a 1- Bien, hay algo que estoy desconforme. Tiene que ver con qué en lo social, ¿qué lo hace el contexto en que yo estoy? Tengo que pagar el alquiler, ¿eso tiene que ver con qué? Con lo económico, tengo que comer, tengo que... conseguir un trabajo. Eso depende de las condiciones sociales del lugar que me lo permiten o no. Elementos que estén dados y puedan satisfacer mis necesidades.

La migración es una condición histórica del ser humano. Debemos conectar con si esas condiciones se dan o no como para redondear.

Taller 2

Duración: 1h 27

F-Esta primera parte vamos a hacerla en relación a los talleres y después vamos a trabajar un poquito más con respecto a cuestiones que tienen que ver en general con todo el curso. Entonces con respecto a este trabajo que hicimos en la mañana de crear la red conceptual y argumentar y ahora en la tarde de leer, preguntar, recibir las preguntas, responder, ¿quién quiere empezar como grupo a contar qué fue lo que pasó?

M- Nosotras somos las peores de todas así que vamos a ser las últimas.

F-Entonces arranca el grupo de Diana

M-Si arrancamos vamos a la primera, hacemos así.

M -Nosotros cuando empezamos con el tema de elaborar papelógrafo y todo, hicimos como dos veces el trabajo, empezamos con una idea, después vino una formadora, después vino otra formadora y después hablamos entre nosotras y dimos vuelta y empezamos otra vez. Y ahora también hablando un poquito con la formadora y con la compañera, uno se posiciona diferente cuando va a armar un tema y después cuando va a preguntar que cuando recibe preguntas y tiene que contestar. Un poquito como decía la formadora se siente un poco cohibido con tener que preguntar al trabajo de otro compañero por el hecho de que, ¿ah le pregunto a la compañera y si le cae mal?, es incómodo a veces, yo me pongo en el lugar, pero nosotros nos damos cuenta como decimos estamos para aprender, de todo lo que nos pregunte tenemos que tomarlo como algo constructivo.

F- Exacto

M- y todas las preguntas que vamos a hacer son constructivas para justamente aprender entre todos, para eso estamos viste. Es mi idea no, si los compañeros...

F- Perdón que te interrumpa, pero ¿desde qué lugares preguntamos cuando hacemos las preguntas? porque me llama la atención esto de que estamos para aprender.

M- Nos posicionamos a veces desde el maestro como le preguntamos a nuestros alumnos. Después cuando estamos con el papelógrafo tal vez armando todo nos posicionamos desde alumno.

F – Bien, pero puedo preguntar por curiosidad, puedo preguntar porque les parece que lo que pusieron está mal, porque me quiero cerciorar, puedo preguntar para provocar una investigación, pero puedo preguntar desde muy diferentes lugares.

F-La pregunta que te genera incomodidad Laura, ¿desde qué lugar es?

M – Incomodidad en el sentido de preguntar a otro sobre su trabajo, si fuera el mío sí. Porque es la producción, es el proceso, es el recorrido del otro. Me cuesta a mí el no generar...

F- ¿Les pasa?

M- ¿Una interpelación decís?

M- ¿Y cuando te preguntas a vos te sentís interpelada?

F-No, para nada me gusta no me molesta, me gusta.

F- Es también un poco lo que vos decías también.

M – Sí a nosotros nos pasó lo mismo, cuestionar a otro compañero desde dónde nos poníamos, aquello de decir dónde nos poníamos, no teníamos muy claro dónde estábamos posicionadas para indagar el trabajo del compañero. Cuando nos preguntaron a nosotros como que nos desestructuró, como que tuvimos que ponernos a investigar porque pusimos información que no la teníamos muy clara. Entonces nos pusimos a hacer un trabajo de investigación.

F- ¿Van surgiendo como dos cosas no? Uno es para qué sirve preguntar y lo otro es esa sensación de incomodidad. ¿Esa sensación de incomodidad está buena?

M- Sí

F- ¿Por qué? M- Está bueno el conflicto para superarlo desde ese lugar.

F- Como conflicto epistemológico/cognitivo. Bien

M-No, para mí no.

F- Para vos no ¿por qué?

M- Lo de la incomodidad porque no está bueno tener ese miedo a cuestionar lo del otro. Capaz que no le gusta, se siente mal... es un colega sabe tanto o más que yo...

M- A mí me pasaba de practicante.

F- ¿Por qué será? Indaguemos un poquito en esa sensación, ¿por qué será que nos da como cierto temor cuando somos conscientes que epistemológicamente nos va a servir, que nos dispara a la indagación, nos cuestiona, que esa incomodidad es in intersticio buscado. ¿Por qué nos sentimos mal?

M-Nos pasa entre nosotros y con alguien que está en otro nivel, pero con los niños no. Los cuestionamos les preguntamos y no nos pasa nada.

M-A mi me pasa, comparto el salón con mi directora y ella me dice, pero está buenísimo, me hace muchas críticas, pero constructivas como para que yo aprenda.

F-¿Y vos a ella?

M- No, no me conviene.

F- Sentimos que el que pregunta tiene cierta jerarquía y no estoy acostumbrado o no me animo.

M- Los docentes tenemos eso que respetamos el trabajo del colega, no queremos generar incomodidad, conflicto en el otro.

F- ¿Siempre?

M- Sí

M -Cuando hacíamos la pregunta al compañero me pregunto ¿y si no la puede responder?

F- Entonces no se podría responder.

M- Uno debe estar abierto a lo que diga el inspector, el formador, el compañero. A nosotros nos faltó claridad ahí.

F- Será que se están mezclando los roles que nos impide crear una comunidad de diálogo. Están asociando preguntas con debilidad.

M- Sí

M- Puede ser sí.

F2. ¿Ustedes lo ven como un espacio de construcción colectiva?

M-Sí

F2 ¿Cuál sería el salto que deberíamos dar entonces en relación a esto?

M- el no tener miedo a preguntar.

F2 – El no tener miedo que me interpeleen ni interpelar de acuerdo al lugar que me posiciono. ¿Por qué es interpelar? ¿Al niño lo interpelemos todo el tiempo? ¿por qué no lo podemos hacer en un grupo de discusión, construcción colectiva de saberes? ¿Por qué lo hacemos con el niño? ¿Y no lo podemos hacer con el colega?

M- Porque se supone que eso lo llevará a un conflicto cognitivo se supone que lo va a llevar a un conocimiento significativo cuando se pregunta.

F1- Bien, y ¿porqué no puedes pensar lo mismo con un colega?

F2- Porque queremos que el niño piense, y vuelva a pensar. Se cruzan muchos elementos ahí, la pregunta, el valor de la autoridad, el valor del pensar, ¿hacemos pensar los niños, porque qué queremos hacer pensar? ¿Por qué queremos hacerlos pensar a ustedes? Lo emocional no debería

obstaculizar lo cognitivo, porque no le estoy permitiendo pensar al otro. Y mi pregunta puede ser desde la total ignorancia, tengo curiosidad de saber qué y por qué elaboró el compañero eso.

F1- Alguien recibió alguna pregunta que no fue una buena pregunta o que se perdió la oportunidad de hacer una buena pregunta.

M- Tal vez la pregunta que nos hicieron, creímos que las respuestas estaban en el texto. Era nuestra interpretación. Creíamos que la respuesta estaba en el texto.

F- pero la pregunta daba cuenta que el texto no había sido comprendido.

M- No nos hicimos entender porque al texto le faltó mayor detalle y se quedaron con el papelógrafo que tenía poca información y con algunos errores.

F1- Bien. ¿Cómo pienso cuando pregunto y cómo pienso cuando tengo que responder cuando me pregunta otro? ¿Es el mismo el proceso, son las mismas las dimensiones, son las mismas las habilidades? Pongan en común eso.

M- Yo me pregunto más cuando tengo que responder que cuando voy elaborando algo. Yo particularmente me centro más en explicar y no tanto en argumentar.

M- ¿Cuándo preguntas? Estoy en la ignorancia.

F2- Bien esto es honestidad intelectual.

F1- Si la pregunta es una buena pregunta no sé la respuesta. La riqueza de la pregunta está justamente en eso. Volvamos sobre las consignas.... Realizar al menos tres observaciones que permitan seguir reflexionando... porque ahí tenemos preguntas que se abren, auténticas, preguntas en búsqueda de sentidos. No, esto no lo sé, vamos arriba justamente si no lo sabemos.

M- como les decimos a los niños es para aprender juntos.

M- Las preguntas nos llevaron a consensuar que no habíamos encarado bien la explicación en el papelógrafo y a la hora de organizarlo nos sirvió pila para volver a reorganizar y eso estuvo genial. Le cambiamos el orden y había preguntas que salían del propio texto. Por ejemplo, ¿cómo diferenciamos entre atributo esencial y accidental?

M- La pregunta cómo diferenciamos, tenemos que explicar, pero también el recorte del mapa conceptual va a ...

F1- Vos crees que la pregunta que vas a preguntar la persona no sabe.

M- Por ejemplo, la pregunta ¿cómo seleccionamos las fuentes? Depende de si es primaria, secundaria, el soporte... capaz que nos faltó ejemplos.

M-No es un informe, si fuera me explico, explayo más

M-Las preguntas nos llevaron a tener que buscar e indagar y leer porque pusimos macroconceptos, pero no explicamos esto de las habilidades indagatorias y faltaron ejemplos. Respondimos 2 de 6.

F1- ¿Qué más pueden decir de la construcción de la red conceptual, de las preguntas, la argumentación? ¿Qué pasó con las preguntas que hicieron? ¿Qué hicieron para construir la red? ¿Cómo pensaron? ¿Cómo funcionó y si a todos nos funcionó igual?

M- Nosotros nos centramos en la dimensión metodológica y ahí consultamos aportes teóricos que tenemos en el aula CREA y pusimos citas o adaptaciones. Vinieron preguntas que no estaba claro acá y nosotros tampoco teníamos la claridad para expresar y volver a los textos que teníamos allí. Ninguna de las preguntas que nos hicieron estuvieron explícitas entonces consideramos que fueron buenas preguntas porque las seis nos llevaron a pensar.

F- ¿Cómo es construir una red conceptual?

M- Complejo

F1- ¿Por qué?

M – Porque depende

F1- ¿De qué depende?

M- No sabíamos si atender a un macroconcepto, a varios conceptos, a una dimensión específica y acordamos trabajar sobre todas, algunas con más profundidad que otras y si de una teníamos que ir profundizando hacia otras. Preferimos tomar Ciencias Sociales a partir de un planteo que nos hiciste y porqué es relevante y luego plantear algún aspecto de cada dimensión.

F1- ¿Por qué tomaron Ciencias Sociales?

M- Porque vimos que todas las dimensiones son aplicables a ellas y porque está dirigido a ello.

F1- ¿A qué?

M- A reflexionar sobre la construcción de las Ciencias Sociales y ahí no solamente dirigido a las dimensiones porque lo trabajamos así y los documentos institucionales lo piden sino porque permiten ir avanzando, retrocediendo, profundizando, depende de lo que estemos trabajando y por la didáctica, la corriente en la que nos posicionaremos.

F1- ¿Los niños pueden construir una red conceptual?

M-Sí

F1- ¿Nos sirve esto para nuestras prácticas de aula? ¿Sirven las redes que construyeron para el trabajo en el aula?

M- Es como ponerse arriba de un helicóptero y mirar de arriba el recorrido de las cinco jornadas y revisar nuestras prácticas, nuestro quehacer docente y si en algo ha mejorado. Los niños lo pueden hacer. El otro día el inspector les preguntó ¿qué han aprendido este año? y me encantó porque ellos dijeron las cosas que les interesaron, de repente no dijeron volumen que hace tres meses que la vengo remando, no dijeron el PI, ellos indicaron lo que trabajamos y les gustó. Es lo mismo aquí mirar a la distancia el recorrido que hicimos por las dimensiones.

M- Qué conocimiento hace cada uno en la construcción de los conceptos y luego ponerlo en común. Esto nos pasó cuando hicimos la red conceptual, la hicimos tres veces y en las preguntas que nos hacen surge aquello de que en la reescritura no sacamos un aporte que era pertinente a la primera red pero no a la tercera. Entonces la pregunta está bien hecha para la red pero no para lo que nosotros queríamos decir.

M- También organizarnos porque todos lo que hemos hecho y al decir que falta conocimiento, paro, me organizo, veo qué cosas aprendí, qué me quedó. Hoy cuando ustedes nos propusieron, empezamos a intercambiar y vos decís, ah! todo lo que me llevo, un montón de cosas que antes que no.... Al no hacer esa detención... eso está muy bueno.

F1- ¿Qué riqueza? ¿qué es construir una red conceptual colaborativamente como lo hicieron ustedes?

M- Ponerse de acuerdo.

F1- ¿Pero cómo pensás?

M- y comunicando

F1- Porque si yo tengo que hacer una red conceptual sola...

M- por eso tenemos que comunicar y acordar, qué sí y qué no.

F1- ¿Para qué sirve hacerlo así?

M- Enriquece el trabajo, aunar criterios, revisar los conceptos de cada uno, tal vez yo entendí una cosa y la compañera entendió otra, pero cuando un tercero dice ¿no les parece que puede ser de esta manera? Y volver a revisar eso.

Construir

F1- Es decir aún estás construyendo mientras estás tratando de extender la red, pero estás tratando de reconstruir.

F2 – Esto que estamos analizando es lo que Gloria Edelstein propone como construcción y reconstrucción metodológica en la enseñanza, con una visión crítica y además metacognitiva. Es analizar el proceso personal, reconstruirlo y además colectivamente que es lo que tendríamos que poder hacer siempre como ejercicio para ver cuánto aprendemos de nuestras prácticas de enseñanza y con el otro.

M- Es complejo, pero tal vez no nos daría el tiempo dado la extensión del programa, los intereses de los alumnos, las exigencias de las autoridades...

F2- Sí, pero el tiempo no puede ser una excusa que no te permita formarte. Cuando llevamos adelante esta reflexión, en la medida que vamos construyendo voluntaria o involuntariamente vamos viendo avances y retrocesos, lo que dice la compañera, paro y leo críticamente lo que hago. ¿Cuál podría ser el camino de selección de eventos para el análisis? ¿Sobre qué pensar de lo que hice? ¿Qué me repregunto, qué reconstruyo de lo que hice?

F1- Sí, tenemos claro el para qué, ¿construir una red conceptual? Para qué trabajamos sobre esto desde las dimensiones, para poner en juego cosas de la dimensión conceptual, metodológica, habilidades, preguntar, explicar, argumentar, pero también desde la propia vivencia. Lo enlacé con otra cosa, formulamos las hipótesis, ahí estaba conceptualizando, aquí comparé. Todas estas cosas durante el curso nos permiten pensar para darnos cuenta cómo funciona. Como aquella red que tejimos con la lana roja al inicio.

Como tú dijiste es complejo, pero me voy dando cuenta cómo pienso cuando estas me piden estas complejidades y qué le pido al niño que construya, compare, escriba, que dialogue con otro, que organice los conocimientos con el compañero, que pregunte, observe. Todo ese trabajo metacognitivo es volver también sobre las dimensiones.

F2- ¿Alguien puede aportar algunas palabras que les vuelvan a la cabeza de cómo hicieron para construir una red.?

M- Nosotros volvimos sobre nuestros registros e ir diciendo qué nos aportó relevante, que no lo trabajamos desde la metacognición del conocimiento, no lo conscientizábamos y después diagramar de manera que estuvieran diferenciadas sin explicitar cada una de las dimensiones.

F1 –O sea que analizaron lo trabajado, seleccionaron de acuerdo a un criterio que habrán acordado y priorizaron unas cosas y otras no y explicitaron los criterios y eso es pensar críticamente porqué estoy pensando criterios y además seleccionando. No lo hago caprichosamente, sino que

argumentativamente porque estoy produciendo un texto de que argumente sobre cómo construir esa red.

F1- ¿Cómo es crear un texto argumentativo, para qué nos sirve?

M-Para brindar las razones sobre porqué seleccionamos eso.

F1- ¿Y eso para qué sirve?

M –Para convencer a otro, pero como no sabíamos quién era ese otro, lo hacíamos en forma general y teniendo el supuesto que los demás manejaban los mismos contenidos.

M- Había que producir un cambio en la otra persona con nuestras preguntas.

F1- ¿Cuál es el cambio?

M- Que comprenda lo que se está diciendo sobre el tema migraciones, por ejemplo.

F1-Argumentar sobre la pertinencia y la necesidad de trabajar un determinado tema. ¿Puedes leer el texto argumentativo que realizaron?

Lectura por el maestro: es necesario desarrollar las habilidades cognitivo/lingüísticas en el educando para que pueda crear nuevas estrategias defendiendo en forma crítica sus conocimientos, logrando así aprendizajes sustantivos en base a aprender aprender, a hacer y a ser. Por eso las temáticas serían en base a talleres utilizando distintos recursos por ejemplo videos, canciones, fotografías, textos, donde se explicita la fuente para tener una ubicación temporo/espacial del hecho para llegar a una puesta en común donde cada uno pueda expresar sus hipótesis y conclusiones.

Texto argumentativo de otro equipo. La importancia de los atributos

Los conceptos son constructos, teorías, representaciones mentales producto de perspectivas teóricas por lo que existen distintas definiciones y siempre son una idea...

F1- ¿Por qué es un texto argumentativo?

M- Porque tiene título, argumentos, conclusión.

F1- ¿Están de acuerdo?

M- Busca persuadir.

F2- ¿y a ustedes las convenció?

M- A mí sí.

M- ¿Están convencidas de trabajar conceptualmente? ¿En estos meses lo llevaron adelante?

M- Sí especialmente en mi caso qué preguntas hago en Ciencias Sociales y qué responden los niños. Yo tengo dos niños y la reflexión se agota, ellos hacen preguntas y yo paso a ser alumna y ellos pasan a ser maestros. Es escuela rural unidocente.

F2- ¿Qué te suma a ti eso?

M-Veo cómo aprenden, si entienden lo que dí del tema si es que lo pueden explicar. Es re lindo.

F2- Es una muy buena estrategia cambiar el rol en ese momento, aunque condicionada por el número de alumnos. Te lleva a pensar otras estrategias de enseñanza.

M- Le invadimos la cocina a la auxiliar y cocinamos para enseñar. La escuela es nuestra.

F2- Perfectamente de quién es la escuela si no de niños y maestros.

Texto argumentativo grupo 3-

La problematización en Ciencias Sociales. Las habilidades indagatorias- aspectos metodológicos.

Texto argumentativo grupo 4- Analizan desde su producción y que no las conforma. Explican por qué.

Las consignas, ¿las tenemos claras?

F1- ¿Por qué es un texto argumentativo?

M- Porque tiene ejemplificación y argumento sobre la necesidad de consignas bien pensadas para abrir campos de conocimiento atendiendo a quienes están dadas.

F1- ¿Para qué sirvió todo esto que hicimos?

M-Para pensar lo que aprendimos y lo que no aprendimos.

M- Para aplicar

M- Para aterrizar la práctica.

F2- ¿Qué significa aplicar para ustedes?

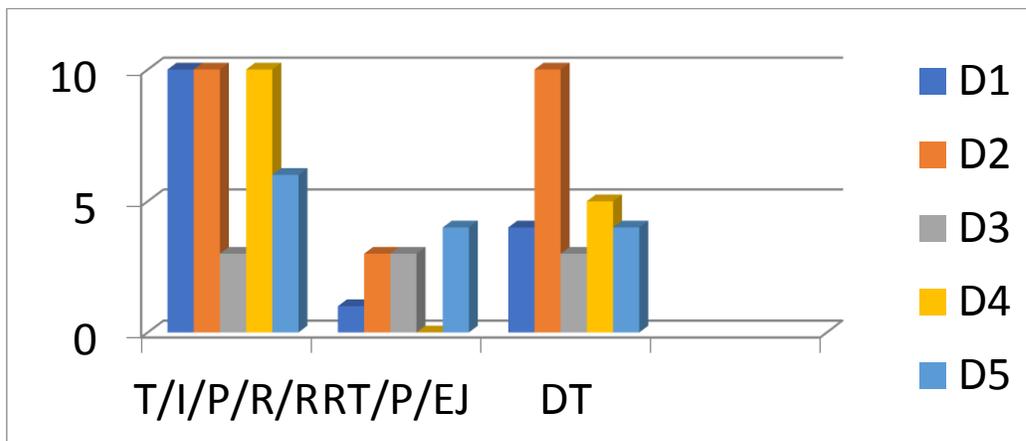
M- Poner en práctica

F2- Pensemos si esta propuesta la llevan a los niños, ¿el espacio metacognitivo será de igual forma, lo plantearán de la misma manera? ¿Con la misma intencionalidad?

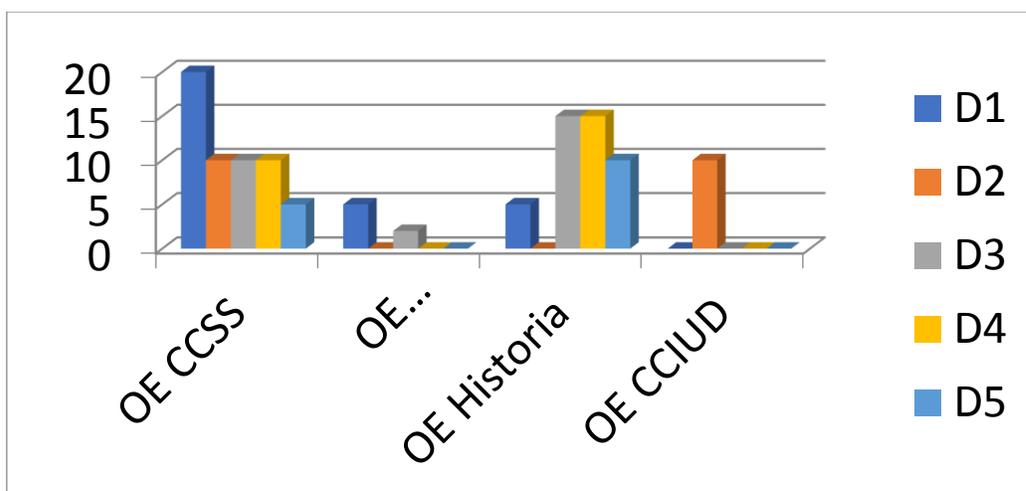
Se analiza la consigna de la propuesta nuevamente a la luz de los análisis y los propósitos.

Gráficos.

Dimensión de análisis: Discurso pedagógico didáctico Categorías de análisis



Análisis del objeto de estudio de las disciplinas involucradas



Formas de presentar los conocimientos teóricos y prácticos

