



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Concepciones didácticas de adscriptores/as de Historia acerca del
acompañamiento a practicantes de Didáctica II

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

Presenta:

Carlos Alfredo Hoyo Miranda

Directora de Tesis: Magister Silvana Espiga Dorado

Montevideo, setiembre 2020

Índice

Índice	ii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Glosario de términos y abreviaturas.....	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	9
Capítulo I: Marco Teórico.....	16
1.1 Escenario de indagación.....	16
1.2 Requisitos formales e instancias de formación académicas.....	19
1.3 Ser adscriptor/a como identidad profesional: más allá de lo formal, construir el rol ...	21
1.4 Acompañar, una forma de posicionarse	33
Capítulo II: Marco Metodológico	36
2.1 Selección del enfoque metodológico y el paradigma interpretativo	36
2.2 Selección de la técnica de relevamiento de datos.....	38
2.3 Criterios para la inclusión en la muestra	42
Capítulo III: Análisis.....	44
3.1 Iniciándose en su rol.....	44
3.2 Aclaraciones previas al inicio de la práctica	48
3.3 Características del acompañamiento	53
3.4 Particularidades de su tarea con practicantes de Didáctica II	60
3.5 El análisis de las clases de los y las practicantes.....	62
3.6 Deteniéndose en la relación con el saber.....	69
3.7 Acompañando el trabajo de la unidad didáctica.....	72
3.8 El rol del/la adscriptor/a en el contexto liceal	81
3.9 Participación en cursos de adscriptores/as	82

3.10 La hipótesis a la luz de los resultados	84
Conclusiones	86
Al respecto del vínculo explorado.....	86
Entre la libertad de ser elegido/a y la posibilidad de rechazar el rol.....	87
Acompañar, entre el compromiso ético y la identificación.....	87
Mostrar el escenario de práctica y establecer compromisos	88
De la exploración a la autonomía.....	89
Sobre la relación con el saber.....	90
Observar para analizar y escuchar para entender	91
Construir y reconstruir el saber-hacer-acompañar	92
Construirse desde la soledad del rol.....	93
Referencias bibliográficas	95

Dedicatoria

A mis padres: por su amor, por sus narraciones, por su tiempo...

A María José, por su fortaleza para apoyarme durante este tiempo de trabajo

A Vicente y Felipe por su alegría y su cariño como impulso para disfrutar en los descansos

A dos personas que forman parte de mi trayecto de formación y desde lugares complementarios dejaron huellas en mi interés por pensar lo que ocurre en las clases de Historia: mi primera adscriptora y Rosana

Agradecimientos

A los y las adscriptores/as que accedieron a dialogar sobre su rol y se constituyeron en la base para realizar este estudio.

A Patricia, por constituirse como una compañera y referente, quien a través de sus lecturas atentas y sus comentarios, colaboró a pensar y repensar cuestiones que se abordan.

A Silvana por su apoyo durante la definición y escritura de esta investigación.

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD-	Asamblea Técnico Docente
CES-	Consejo de Educación Secundaria
CEIP-	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CFE-	Consejo de Formación en Educación
CERP-	Centro Regional de Profesores
CETP-	Consejo de Educación Técnico Profesional
CLAEH-	Centro Latinoamericano de Economía Humana
IC-	Informante Calificado
IFD-	Instituto de Formación Docente
IPA-	Instituto de Profesores “Artigas”
IPES-	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
E2	Entrevistado 3
E4	Entrevistado 4
E5	Entrevistado 5
E6	Entrevistado 6
E7	Entrevistado 7
E8	Entrevistado 8

Resumen

Esta investigación analiza las concepciones didácticas de adscriptores/as de Historia en referencia a cómo llevan a cabo el acompañamiento a sus practicantes de Didáctica II. Se centra entonces en dichos sujetos y sus posicionamientos al respecto de su rol o identidad profesional, como lugar construido desde sus subjetividades. Se toma como objeto de análisis sus perspectivas particulares, sus motivaciones, a través de sus relatos acerca de sus acciones desde el lugar de adscriptores/as.

El estudio se realiza desde un enfoque hermenéutico, a partir de una metodología cualitativa, con base en la técnica de entrevista. Se rescatan las experiencias de las personas entrevistadas para poder comprenderlas e interpretarlas.

La muestra seleccionada contempla adscriptores/as de cuatro departamentos del interior del Uruguay, con al menos tres años de trayectoria en esa experiencia de compartir el aula con quienes aspiran a convertirse en profesionales en el campo de la enseñanza de la Historia.

Se presentan las concepciones de adscriptores/as a partir de una interpretación de aquellos aspectos que ellos/as mismos/as señalan como constitutivos de su labor cotidiana con sus practicantes. Se exploran sus estrategias de acompañamiento, tanto de las clases y unidad que están a cargo de sus practicantes, como de las reflexiones acerca de dichas instancias. La investigación aporta al campo de la Didáctica de la Historia pues caracteriza un trayecto de la formación de quienes se encuentran cursando el profesorado de la mencionada especialidad, así como también las modalidades de acompañamiento que practican quienes ejercen el rol de adscriptores/as.

Palabras clave: acompañamiento- adscriptores/as- practicantes- enseñanza de la Historia- Didáctica

Abstract

This research analyses didactics conceptions of History mentors about the way in which they support their teacher students of the subject Didactic II. It is centred around them and their points of view, about their professional role, their identities, which were built from their subjectivities. In order to achieve this, it is taken as an object of analysis about their own perspective, motivations, through stories of their actions as mentors.

This study is done through and hermeneutic approach, taking a qualitative methodology mainly through interviews. We take the interviewed experiences in order to understand and expound them.

A selective sample considerate mentors of four departments of Uruguay's interior, with at least three years of experience shearing their classroom with students who aspire to become professionals in the field of History teaching.

Mentor's conceptions are explained through aspects they themselves consider are part of their daily work with their teacher students. Assistance strategies are explored from their classes and their lessons plans that are done by their teacher students, to thinking over such instances. The research contributed to the field of History's didactic because it constitutes a path that History's students go through, also the different ways mentors assist them.

Key word: supporting – mentors -teacher students - History teaching- didactic

Introducción

La investigación se sitúa dentro del campo de la Didáctica de la Historia, a partir de un posicionamiento teórico que procura jerarquizar la experiencia docente como base de la producción de saberes sobre la práctica profesional de enseñanza, y en particular aquí del acompañamiento, como tarea de iniciación para el estudiantado de profesorado y como lugar ofrecido, que configura la identidad profesional de un tipo particular de docente: adscriptores/as.

El trabajo de investigación se lleva a cabo desde una metodología cualitativa, que procura partir de las percepciones, sentidos, interpretaciones de los casos analizados, para luego ser reinterpretados a la luz de los aportes teóricos, de acuerdo a sus argumentos y posicionamientos.

El modelo de formación del profesorado de Uruguay tiene un componente que lo caracteriza: una presencia secuenciada y gradual de la Didáctica, y allí el rol de adscriptores/as como formadores/as se constituye como una de las figuras de ese trayecto de formación. A partir de las verbalizaciones de las personas entrevistadas se pretende acercarse a esa relación y a los supuestos que guían/orientan sus acciones. Acompañar a quienes se inician en la tarea de enseñar Historia implica varios desafíos y una mirada atenta a esas cuestiones por parte de quien investiga, para indagar acerca de las huellas de ese acompañamiento.

Es necesario contribuir a la generación de investigaciones al respecto, que hagan visibles esos espacios de formación y conceptualicen las experiencias de adscriptores/as, como una forma más de generar conocimiento. Se parte del supuesto de que es el colectivo docente quien, a partir de una profundización e intento de dar cuenta de cada una de sus acciones y decisiones a la hora de enseñar y acompañar, aporta a la construcción del conocimiento didáctico disciplinar.

Como señala Zavala (2011, p. 88) es necesario hacer visible ese cambio en la forma de producción de saberes pues “los profesores/as no han sido siempre presentados como capaces de producir una comprensión válida respecto a su práctica, o aún de generar los cambios necesarios para su mejora”. La distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación pueden haber sido un primer obstáculo, señalado desde los espacios que tienen

como tarea fundamental la investigación. Luego, y en relación con lo anterior, el hecho de que no existan en la educación media los espacios de investigación y producción académica para el colectivo docente han alejado la posibilidad de sistematización o recuperación e interpretación de esas prácticas y su formalización en saberes puestos a disposición de la comunidad científica y académica. Y, en tercer lugar, la escasa formación en investigación que recibe el equipo docente del nivel medio, lo cual les impide dominar la elaboración y ejecución de proyectos de investigación sostenibles.

Las didácticas específicas surgen de la confluencia entre el saber disciplinar y sus formas de ser enseñado, pero es en la sistematización, análisis y puesta en conocimiento del colectivo de esas formas de enseñar y acompañar que se construye conocimiento sobre las prácticas docentes.

Curricularmente la relevancia de tal conocimiento implica conocer los alcances de ese espacio –entendiendo a la Didáctica como una unidad curricular que consta de dos partes del currículum que transcurre en dos instituciones a la vez, institutos de formación docente y liceos de enseñanza media, siendo que estos últimos están por fuera del CFE, pero también desde allí quienes se desempeñan como adscriptores/as asumen el desafío de ser parte de la formación de quienes serán el futuro docentes. Se menciona en particular a tales docentes dentro de la enseñanza media porque constituyen el único vínculo concreto, objetivable, con la formación docente. En el espacio de la práctica se conjugan diferentes saberes que quienes estudian profesorado construyen en su contacto con las asignaturas que forman parte de las ciencias de la educación y las asignaturas específicas de su especialidad, por tanto detenerse en la práctica docente es mirar con lupa un espacio integral.

Dado que el objetivo de esta investigación está en las concepciones didácticas de adscriptores/as, podrá observarse cuáles son los aspectos que señalan y describen como objeto de su interés al asumir las tareas de acompañamiento de sus practicantes.

Quienes se inician en la tarea de enseñar Historia tienen motivaciones personales, inquietudes que obedecen a aquello que consideran significativo, pasible de ser problematizado en la clase de Historia, pero transitan la práctica en compañía de adscriptores/as que les reciben en sus aulas y ayudan a pensar sus propuestas de clase. El interés de este trabajo es conocer en qué términos expresan adscriptores/as que ocurre ese

proceso, que configura un tipo de vínculo, reconociendo aquello que caracteriza su saber-hacer acompañar.

Los sujetos objeto de estudio de esta investigación serán entonces particularmente profesores/as adscriptores/as de Historia, con al menos tres años de experiencia en el rol, que enseñan (muestran) a sus practicantes su forma de entender la práctica de enseñar este campo del conocimiento, en el marco de su relación con el saber disciplinar y didáctico. Se busca la conceptualización de las concepciones sobre el acompañamiento que realizan adscriptores/as a estudiantes que cursan Didáctica II. Al reconocer esas formas estamos ahondando en el conocimiento de las prácticas reales y del escenario bajo el cual se da la formación de los futuros/as educadores/as, pero fundamentalmente se presentan las ideas que tienen quienes son docentes de Historia y han sido seleccionados por el CES para ejercer el rol de adscriptores/as. Sus reflexiones pueden aportar una mirada acerca de cómo se articulan los cursos de Didáctica, tal como son pensados desde el CFE, y las prácticas que transcurren en los liceos públicos de Uruguay.

El problema de investigación que se aborda ¿qué concepciones didácticas de acompañamiento a sus practicantes tienen adscriptores/as de la asignatura Didáctica II de Historia en Uruguay en 2020?

Para situarse en el problema de investigación cabe preguntarse ¿qué consideran y explicitan adscriptores/as sobre qué es acompañar y a partir de qué posicionamientos acompañan a sus practicantes? De esta forma se problematizan sus posiciones para reconocer intenciones, inquietudes, aspiraciones y experiencias.

Las formas de acompañar a quienes son sus practicantes no están pautadas de ante mano, no están formalmente escritas en ninguna documentación oficial, de ahí la necesidad de conocerlas a nivel investigativo.

En el plan de estudios de profesorado el CFE explicita cuáles son los temas y bibliografía del curso de Didáctica sin determinar en particular cuál es el rol de adscriptores/as. Se establece que es un curso teórico-práctico, pero no se dan pautas a adscriptores/as ni se mencionan líneas de acción para su trabajo. Las referencias se dirigen exclusivamente a las responsabilidades del/la practicante (cantidad de clases que debe dictar, asistencia,

documentación que debe reunir). Dadas las características de la instrumentación de la práctica docente en la formación del profesorado en el Uruguay quienes ejercen como adscriptores/as están al margen de la institución encargada de la formación docente. No son convocados/as por éste a ninguna instancia académica obligatoria de acuerdo de pautas sobre lo que se espera de su rol, ni de reuniones con docentes de Didáctica. Cuando se dan encuentros entre adscriptores/as y docentes de las Salas de Didáctica estos son coordinados y organizados por iniciativa de los colectivos docentes de determinados institutos de formación que consideran necesarios esos ámbitos, pero no forman parte de las situaciones previstas por la normativa curricular vigente.

Quienes ejercen como adscriptores/as no necesariamente han recibido formación específica al respecto, lo cual genera la posibilidad de que existan diversidad de formas de llevar a cabo esa tarea, y el problema de investigación en este caso es conocer esas formas de acompañamiento en un año decisivo (tercer año de la carrera) para quienes son practicantes, pues de aprobarlo, pasan a tener un grupo a cargo, es decir, que tendrán la responsabilidad de pensar y dar todas las clases del curso que se les asigne. Por tanto, ese año es el último en el cual tienen la figura de quienes son sus docentes adscriptores/as en cada una de sus clases. Ese otro que los observa y puede invitar a pensar sobre sus formas de llevar el conocimiento al aula, de hacerlo circular, de mostrarlo como una construcción de la ciencia histórica, de movilizar a sus estudiantes a reconocer argumentos y puntos de vista, de interpelarlos, en definitiva, a pensarse en relación con otros.

El objetivo general del trabajo es analizar las concepciones de adscriptores/as acerca de cómo acompañar a practicantes de Didáctica de la Historia II (asignatura de tercer año de profesorado en Historia).

Los objetivos específicos propuestos son: caracterizar los supuestos de adscriptores/as acerca de cuáles son sus tareas en el marco de su rol. Clasificar y analizar los aspectos que les señalan adscriptores/as a sus estudiantes cuando les dan devolución de sus clases. Describir la relación que proyectan adscriptores/as entre el saber a enseñar y sus practicantes. Analizar específicamente cómo promueven la reflexión sobre lo ocurrido durante el desarrollo del dictado de la unidad didáctica. Identificar espacios institucionales de reflexión que motivan y respaldan las acciones que desarrollan en su ejercicio como adscriptores/as.

Establecer si se han recibido formación en espacios públicos o privados para el ejercicio de su rol e indagar qué impactos consideran que ha tenido esa formación.

Este trabajo de investigación se justifica dado su interés en generar elementos interpretativos sobre cómo llevan a cabo su tarea adscriptores/as de Historia del interior de Uruguay, en relación al acompañamiento de un curso específico que es el de Didáctica II. Se busca entrar en diálogo con los sentidos que tienen para tales docentes formar parte de ese momento de la formación del estudiantado de profesorado, bajo el entendido de que cada año de práctica tiene objetivos de aprendizaje específicos que son proyectados a concretarse con acciones de docentes de Didáctica y adscriptores/as que les reciben en sus aulas y orientan el diseño de las clases a trabajar, así como las instancias de reflexión sobre lo que efectivamente ocurrió en el desarrollo de las prácticas.

En nuestro país las investigaciones sobre el acompañamiento se han dado desde grupos de trabajo o investigaciones que han puesto su foco de trabajo en las prácticas de adscriptores/as de Montevideo. Al respecto la Biblioteca Nacional, a través de la publicación de los Cuadernos de Historia, desde el año 2008, o el CLAEH, desde el año 2005, han dado su apoyo a tales iniciativas, que partieron de docentes de Historia. Aquí en esta investigación el interés está dado por producir conocimiento sobre adscriptores/as del interior del país, con una realidad diferente y sin la cercanía geográfica a los espacios de reflexión, ya institucionalizados, sobre su labor.

La factibilidad del trabajo está dada por la disponibilidad de adscriptores/as a acceder a las dar las entrevistas y la existencia de una amplia bibliografía para estudiar el tema. La muestra está constituida por un número accesible de personas. La selección se realizó a partir de las listas publicadas en las páginas web del CES, de acceso público. El criterio de inclusión para formar parte de la muestra fue que hayan tenido al menos en tres años practicantes que cursen Didáctica II. Para determinar este último aspecto se les consultó para garantizar que efectivamente hayan tenido estudiantes de dicho curso. En todos los casos ejercen su rol en ciudades del interior del país, donde sus estudiantes cursan en la modalidad semilibre, es decir, que son alumnos de IFD donde cursan las asignaturas de ciencias de la educación y rinden los exámenes de las materias específicas, en calidad de libres, en el IPA.

La seguridad en el acceso a la información estará dada por el interés científico explicitado a quienes aceptaron formar parte de la muestra, bajo la garantía de confidencialidad y de anonimato en la sistematización de datos provenientes de las entrevistas.

En relación con el primer objetivo específico, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué explicitan adscriptores/as sobre cuál creen que es su rol para con practicantes de Didáctica II? ¿qué responsabilidades implica para adscriptores/as asumirse en el rol de formador de formadores/as? ¿reconocen las particularidades e importancia de este curso en el trayecto de formación de sus practicantes?

Al respecto del segundo objetivo específico, las preguntas formuladas fueron: ¿en qué aspectos ponen énfasis para desarrollar la tarea de analizar las acciones de practicantes a la hora de pensar, dar la clase y analizarla? ¿realizan sus observaciones con algún criterio didáctico sistematizado y acordado con otros/as adscriptores/as o con quienes son docentes de Didáctica de sus practicantes? ¿elaboran informes escritos a sus practicantes? ¿les solicitan reflexiones posteriores por escrito?

Referido al tercer objetivo específico, se consideró importante preguntarse: ¿qué tipo de relación con el saber a enseñar proyectan? ¿cómo expresan dicha relación?

Sobre el cuarto objetivo específico: ¿cómo dicen que promueven el análisis de las clases dadas durante el desarrollo de la unidad didáctica que debe estar a cargo de sus practicantes? ¿a partir de qué criterios toman la decisión de cuál será dicha unidad?

En cuanto al quinto objetivo específico: ¿qué instancias de intercambios reflexivos, jornadas, lecturas sobre las tareas de docentes adscriptores/as reconocen como aportes al ejercicio de su rol? Se procura explorar acerca de aspectos académicos institucionales que hayan generado contribuciones en sus prácticas de acompañamiento y sean explicitadas como fundamentos teórico-conceptuales que orienten su labor.

Por último, considerando el sexto objetivo específico: ¿qué cursos han realizado para formarse como adscriptores/as y qué impactos mencionan que han tenido estos en el ejercicio de su labor?

La hipótesis de trabajo de la cual se partió fue: quienes ejercen como docentes adscriptores/as tienen concepciones diversas sobre la tarea de acompañar a sus practicantes y no siempre conocen las particularidades de la asignatura Didáctica II. Asumen su tarea, esperando las indicaciones de las y los docentes de Didáctica de sus practicantes, lo cual en ocasiones minimiza su aporte a la formación del estudiantado de profesorado.

Capítulo I: Marco Teórico

1.1 Escenario de indagación

En el contexto latinoamericano, Uruguay en forma temprana apostó a la formación docente para enseñanza media, centralizada en Montevideo. Primeramente, con la creación del Instituto de Profesores/as Artigas en 1949 y luego con una lenta descentralización en los Institutos de Formación Docente del interior del país. Acevedo Calamet (2014) afirma que estos últimos ofrecían condiciones adversas a sus estudiantes por no dictarse allí la totalidad de las asignaturas que debían cursar para culminar su carrera.

En los años 90, en el marco de la reforma educativa, se crearon seis Centros Regionales de Profesores. Este último hecho generó la coexistencia de dos planes de estudio diferentes para el cursado de la carrera de profesorado. Al respecto, Lanzaro (2004) menciona al gremio de estudiantes del IPA y al sindicato de profesores/as de enseñanza media como dos grandes opositores a dicho plan. La propuesta del plan marcaba una diferencia con respecto a lo que se creía como identitario de la formación docente del país, y significaba una fractura que algunos/as actores/as no estaban dispuestos/as a dejar pasar. Sin embargo, como el mismo autor señala, la reforma siguió adelante y la matrícula de los CERPs pasó de 185 estudiantes en su primer año, a 1015 tres años después. La resistencia a su avance continuó en diferentes ámbitos, entre ellos en las ATDs de los desconcentrados (ANEP, 2018) quienes se refieren a este hecho como parte de «la pedagogía bancomundialista», por el apoyo que tuvo de dicho organismo internacional para su puesta en marcha.

En el año 2002 se creó el Sector de Gestión del Profesorado Semipresencial y comenzó a funcionar al año siguiente. Este marcó el inicio de la formación docente a distancia, desde la virtualidad. Allí se cursaba siguiendo el Plan 1986, Durquet (2014) afirma que así lo propuso el equipo de docente que llevó adelante la iniciativa de presentar la propuesta de formar desde la virtualidad. Académicamente dicho plan de estudios continuaba teniendo el apoyo técnico-docente para convertirse en el trayecto de formación que debían cursar quienes aspiraran a ser docentes. Inicialmente el Sector de Profesorado Semipresencial ofrecía la posibilidad de estudiar pocas especialidades (las consideradas deficitarias de docentes). Luego se fueron incorporando especialidades hasta llegar a tener quince profesados en su propuesta educativa.

El Plan 2008 puso fin a esa situación de inequidad en cuanto a duración de la carrera y contenidos disciplinares ya que a través de él se generó un plan único nacional de formación docente. Paralelamente, la formación docente dejaba de ser una dirección dentro de la ANEP, para pasar a ser un Consejo desconcentrado y eso le daría nuevas herramientas para diseñar las formas de implementación de sus carreras. La Ley 18.437, aprobada en 2008, proponía que la formación docente transitara a un rango universitario, y en ese marco su institucionalización fue transformándose.

Actualmente, para el cursado en particular de la especialidad Historia, conviven diversas modalidades, a saber: en forma presencial, semilibre y bajo la órbita del Sector del Profesorado Semipresencial –que permite el cursado exclusivamente de las cuatro unidades curriculares del campo de la Didáctica-. De esta forma, en los IFD del interior del país el estudiantado del profesorado de Historia rinde en calidad de libre sus asignaturas específicas y trabajan en la plataforma del Sector del Profesorado Semipresencial exclusivamente en la asignatura Didáctica. Este último cambio se implementa desde el año 2018, mediante resolución del CFE (ANEP- CFE, 2017), e implica que los y las docentes itinerantes de Didáctica (que existían como docentes formadores en dicha área desde el Plan 1986 y que quedaban bajo la órbita del IPA, a demanda de los IFD que remitieran a éste tener practicantes de la especialidad Historia) sean sustituidos/as por docentes de Didáctica que están a cargo de un curso virtual anual y llevan a cabo su trabajo según la normativa, en las mismas condiciones de evaluación que en los centros donde se trabaja presencialmente. Esa acción de la política educativa significó para quienes son estudiantes de profesorado y adscriptores/as una nueva realidad institucional para el desarrollo de la Didáctica-práctica en el marco de la enseñanza media.

En relación con la práctica docente, dicha formación profesional ha reservado en sus más de setenta años de institucionalización diferentes modalidades de implementación, pero se puede visualizar como una característica de larga duración la constante de que quienes obtienen su título de docente de educación media: siempre han cursado al menos dos años de práctica¹, y uno de ellos ha sido en el aula de un/a adscriptor/a. Tales prácticas se

¹ Durante la dictadura cívico militar el plan de profesorado quedó restringido a tres años de duración con dos años de práctica.

realizaron durante gran parte de ese período exclusivamente en el CES, y desde la década de 1990 se habilitó el cursado de las mismas en el CETP.

Desde el punto de vista teórico y temático, las autoras Cortti y Ricobaldi (2008) dan cuenta del campo de la Didáctica y la práctica en la formación docente en el Uruguay. En su trabajo desarrollan los pilares en los que se asienta la formación del profesorado y por tanto aportan un marco general acerca del lugar de la Didáctica y los lugares que se le han asignado en el currículum de los diferentes planes de formación docente, hasta llegar al actual, Plan 2008, para comprender cómo se ha pensado la implementación de la práctica docente, hoy conceptualizada como práctica preprofesional. Al respecto de la unidad curricular didáctica afirman:

(...) en el área de la didáctica y la práctica docente se integran dos instituciones, dos modelos de formación: la institución formadora en la que se desempeñan los docentes de didáctica y la institución donde se realiza la práctica con la intervención del profesor adscriptor que de alguna forma, tiene también un efecto modélico. (Cortti y Ricobaldi, 2008, p.65)

Las autoras hablan de «integración» entre dos instituciones pero tal visión puede permitir otras formas de ser analizada. Es cierto que ambas instituciones forman parte de la formación del estudiantado de profesorado, pero éste/a es formalmente un/a alumno/a del instituto de formación docente y allí se deposita la responsabilidad de su formación. En los liceos, quienes son adscriptores/as reciben a sus practicantes, algunos otros actores y actoras institucionales les reconocen pero no está puesta la atención en ellos/as, pues el foco principal de interés está en el alumnado de educación media.

Al respecto de la Didáctica de especialidad Historia, IC explica que la Dirección del IPA encomendaba, ya desde los primeros años de la década de los 90, a los y las docentes de la Sala de Didáctica de Historia² a realizar visitas al estudiantado de profesorado del interior. Dicha tarea consistía en visitar sus grupos de práctica y orientar a los practicantes en lecturas, e implicaba participar de su examen final de la práctica docente. La experiencia en esas

² La Sala de Didáctica de Historia está integrada por los docentes que dictan la asignatura. Diseñan los recorridos temáticos en acuerdo y los perfiles de egreso de cada año de la didáctica. Además elaboran acuerdos acerca de la implementación de la práctica, mantienen diálogo con los inspectores de la asignatura del CES para la actualización de la lista de adscriptores/as

instancias dejaba en evidencia la escasa consulta de los materiales propuestos por los y las docentes de Didáctica y las diferencias de criterios de evaluación con los demás miembros de los tribunales. Tal situación desmotivaba la continuidad en la tarea de trabajar con tales practicantes del interior.

1.2 Requisitos formales e instancias de formación académicas

En la página web del CES se publican anualmente las listas de quienes pueden ser adscriptores/as sin ningún tipo de alusión a cómo pueden o deben ejercer su tarea. No constan acuerdos de ningún tipo llevados a cabo entre quienes aceptan ser adscriptores/as ni tampoco entre integrantes de este colectivo y el cuerpo inspectivo de la asignatura. Entre las pautas de inspección no hay documentos referidos a la tarea de adscriptores/as y cabría preguntarse si en caso de que existieran estas no deberían ser el resultado de un acuerdo interinstitucional entre CFE y CES, que ponga de manifiesto el perfil profesional del/la adscriptor/a y las características del espacio de práctica docente.

Para ser docente adscriptor/a es necesario ingresar al cuarto grado del escalafón docente y alcanzar una calificación superior a 81 puntos de aptitud docente. Así se adquiere el carácter de ser elegido/a por el estudiantado para cursar en su clase la práctica docente. Las inspecciones de Historia de los desconcentrados de educación media realizan los listados a partir de tales datos, sin que medie una consulta de disponibilidad a dichos/as docentes.

La Memoria 2015-2019 publicada por el CFE (ANEP-CFE, 2020) constata el aumento de la matrícula de estudiantes de profesorado. Esta situación en algunos departamentos del país ha llevado a que se necesiten más adscriptores/as que tengan a su cargo practicantes, lo que ha resultado en la habilitación excepcional de docentes con menos grado que el indicado en la normativa vigente al respecto. Dichas habilitaciones se realizan por parte de Inspección Docente y se renuevan anualmente dependiendo en ese caso de los informes de inspección y de la demanda de estudiantes de profesorado.

Durante la década de 1990, desde la Sala de Historia del IPA, se realizaron al menos tres instancias de encuentro y reflexión sobre la tarea de adscriptores/as de Historia. La asistencia

a las mismas fue de carácter voluntario y se abordaban cuestiones relativas a la planificación didáctica, los saberes específicos de la especialidad y el uso de recursos didácticos.

Posteriormente en los años 2005 y 2006 el IPES apostó al diseño de un curso con una duración de una semana y la realización de un trabajo final donde adscriptores/as nuevamente asistían en forma voluntaria. Constaba de una formación general al respecto del ejercicio del rol y luego de aspectos propios del acompañamiento de su especialidad.

A partir del año 2011 la Sala de Didáctica de Historia del IPA comienza a poner en la agenda de los Cursos de Verano ateneos donde se recogen las experiencias de adscriptores/as y allí la experiencia acumulada en esas aulas donde confluyen adscriptores/as y practicantes es complejizada, nutrida, comprendida a la luz de planteos teóricos sobre lo que implica la formación, la observación, como aspectos del el acompañamiento.

La maestría en Didáctica de la Historia del CLAEH, a partir de su primera cohorte en el año 2002, incluyó en su Plan de estudio una asignatura específica que abordaba el rol del adscriptor y el curso podía realizarse en forma independiente al cursado total de la maestría, su carácter semipresencial dio una nueva posibilidad de formación y se llevó a cabo en cuatro ediciones.

En 2017, 2018 y 2019 el IPES, bajo la órbita del CFE, ofreció un curso de formación para adscriptores/as y fundamentó su propuesta en los siguientes términos: “Contar con un espacio que permita pensar sobre una de las principales mediaciones que inciden en el camino de la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes.” (IPES, 2019, p.1) Allí el acento está puesto en la incidencia del rol en los practicantes”. Más adelante, el documento expresa: “Pensar en la mediación que realiza el adscriptor, procurando construir colectivamente maneras de optimizar las prácticas de enseñanza y la educación en general.” (IPES, 2019, p.1) Además, se agregó que el objetivo de tal curso era:

Contribuir a fortalecer la identidad profesional de los profesores/as adscriptores/as, dada su incidencia y relevancia en la formación de los futuros docentes. Se procura reflexionar, prestar atención y sistematizar en relación a los distintos factores que inciden en su tarea, de modo de avanzar en la construcción de un perfil que exige formación permanente. Se espera

favorecer la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza y acompañamiento, con la finalidad de conmovérlas, de modo de habilitar nuevos aprendizajes que impacten en sus cotidianidades y rutinas. (IPES, 2019 p.1)

Los cupos para estas tres últimas ediciones fueron de 180 participantes en total, no cubriéndose los pasajes de quienes asistían desde el interior del país. Como variante, la edición 2019 habilitaba no sólo a adscriptores/as en ejercicio sino a quienes deseen serlo en el futuro, lo cual puede verse como algo muy positivo ya que se adelanta al ejercicio del rol y genera herramientas de acción. Como política tendiente a la formación permanente de los y las profesores/as adscriptores/as su valor podría acrecentarse si estuvieran previstas sedes para su realización más próximas a la totalidad del colectivo docente y no únicamente centralizadas en Montevideo.

1.3 Ser adscriptor/a como identidad profesional: más allá de lo formal, construir el rol

Asumir los desafíos que implica el rol trasciende los requisitos formales. Será a través de la relación que establezca con cada uno/a de los y las estudiantes que cursen la práctica en sus aulas que el/la adscriptor/a irá construyendo y habitando ese nuevo rol. Cabe preguntarse ¿qué motiva a aceptar ese desafío? ¿tiene repercusiones en su forma de pensar sus clases? ¿siente incertidumbre acerca de las acciones que desarrolla con sus practicantes? ¿qué peso tiene en su práctica de acompañamiento su propia trayectoria como estudiante y acompañado?

La relación con el saber se da desde un punto de vista subjetivo, se parte de lo que cada sujeto conoce, siente, desea, rechaza, hasta ese momento, que es diferente a lo que puede conocer, sentir, desear, rechazar, otro sujeto. Casullo (2002) plantea que conocer siempre se da en términos subjetivos, es el sujeto que conoce el que protagoniza esa relación con el saber. Allí está presente la noción de subjetividad, como categoría de la Psicología Social que invita a pensar a los sujetos en su constante transformación y construcción, y a estos como el texto que pueden construir sobre sí mismos. Cada sujeto puede entenderse en el marco de los procesos de producción de subjetividad. Bañuls (2013) define la subjetividad como:

(...) los modos de hacer, sentir y pensar en una época, unos contextos determinados y con unas determinadas relaciones interacciones con el medio. Es una noción compleja que, al mismo tiempo que permite al mismo tiempo que permite analizar los procesos colectivos socio-históricamente situados, permite visibilizar las acciones singulares de los sujetos que también inciden en los procesos colectivos. (2013, p. 126)

Siguiendo esta línea de la subjetividad de cada adscriptor/a, es interesante visualizar lo que plantea Zavala (2008) al decir que enseñar Historia a secas no existe, que siempre enseñamos alguna historia, reafirmando ese carácter subjetivo de posicionarse para pensar y llevar al aula una propuesta pedagógica.

Para Borges (2018), investigando sobre adscriptores/as de la especialidad Comunicación Visual en Uruguay:

El profesor adscriptor se construirá también desde sus representaciones de su formación de grado, evocará su propia experiencia de haber sido practicante, sobre todo cuando es novato en el desempeño del rol. Construye su lugar a través de búsquedas intuitivas orientadas a observar y potenciar el proceso de aprendizaje del practicante. En este proceso de construcción no hay reglas fijas. (2018, p.66)

La formación de grado genera esa posibilidad de no tener una pequeña pasantía, ni una incursión corta en el campo profesional en el que trabajará como docente, sino que esos tres años de práctica generan herramientas como observador/a de prácticas, como sujeto que va siendo acompañado y puede posicionarse, a partir de esa experiencia, como acompañante. Esas «búsquedas intuitivas» que menciona Borges al inicio del rol de adscriptor/a tiene esa huella, es decir, que pueden irse generando a partir de su propia biografía como estudiante de profesorado.

Al plantear el hecho de que evocará su propia experiencia la autora introduce un elemento importante: la actualización de una situación anterior, una reedición, que ese sujeto resignifica. Keim y Magallanes (2010) citan un testimonio de una adscriptora de Historia de Montevideo, que al recodar su primera experiencia en dicho rol, expresó “encontré en mis vivencias de practicante el marco de seguridad necesario para poder enfrentar una nueva

práctica, la de profesora adscriptora” (2010, p.24). Ese «marco» al que hace referencia la docente tiene que ver con aquello que encuadra las acciones que ella considera que su rol le exige, las delimita, es decir, que procura, no en una instancia formal de formación que la haya preparado para el nuevo rol, sino en lo que fueron las prácticas y las vivencias de su propio momento de formación.

El/la adscriptor/a vivenció el lugar de ser practicante, buscó a otro/a, le observó, registró sus acciones, sus clases fueron objeto de análisis compartido, por tanto, se sabrá en ese lugar de observado/a. Keim y Magallanes al respecto de ese «saberse observado/a» plantean:

Al enseñar su práctica, el profesor adscriptor se desnuda, se expone frente al practicante y a «otros». Este rol de profesor adscriptor que ha asumido lo coloca en una situación especial, no solo es observado por su practicante sino que, a través de este, es también observado por el profesor de Didáctica. A través de las carpetas que este lee, del comentario del practicante, quedamos expuestos muchas veces en nuestro saber disciplinar y en nuestro saber hacer. (2010, p. 27)

Las autoras hacen referencia a la carpeta-proceso como instrumento de evaluación de quienes son practicantes, que incluye entre otras cosas registros de observación. Al respecto de esa modalidad de trabajo de las y los profesores/as de Didáctica IC expresa que transitaron un camino de pensar otras formas de escritura que no implicara tomar tanto contacto con lo que el/la adscriptor/a hacía en sus clases, para justamente que no sintiera que todo lo que hacía en el aula sería posteriormente objeto de análisis entre docentes de Didáctica y practicantes.

Resulta importante entonces detenerse en la concepción de narración de la cual se parte. Ricoeur (1986, p. 357), en el marco de la corriente hermenéutica, afirma que el sujeto:

(...) no se conoce de un modo inmediato sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales que nos llevan a decir que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Las mediaciones simbólicas que lleva a cabo el relato se encuentran vinculadas a dicha acción. La mediación narrativa subraya, de ese modo, ese importante carácter del conocimiento de

uno mismo que consiste en ser una interpretación de sí mismo. (Ricoeur, 1986, p. 353)

Será la palabra de adscriptores/as lo que permitirá llevar a cabo este estudio, entendiendo que esa interpretación de sí en ese rol como un elemento de reconocimiento de sus ideas y acciones. La propia investigación, y su metodología, forman parte de esos «signos culturales» que invitan a pensarse en su rol.

Dado que se busca conceptualizar las concepciones de acompañamiento esta categoría debe ser explicitada. En Uruguay, Acosta (2018) ha aportado al respecto siguiendo a autores contemporáneos franceses que trabajan en torno a la temática (Cifali, Clot, Paul). Esta autora, en su triple carácter de investigadora, adscriptora y profesora de Didáctica, como ejemplo singular, de habitar estos roles, conoce el escenario de análisis que aquí se aborda, de ahí que resulte importante conocer qué ha dicho al respecto. Acosta plantea, siguiendo a Barbier y Galatanu, que asume que:

(...) la imagen-representación del acompañamiento implica una imagen-representación del «operador» realizando esa operación (Barbier y Galatanu, 1998); esto implicaría entonces asumir los aspectos identitarios en la realización de la práctica del acompañamiento, a la vez que el desarrollo de un cierto trabajo interno que le pertenece exclusivamente al sujeto que lo lleva adelante. En este trabajo interno se ponen en juego los afectos y la percepción de uno mismo en esa acción. (2018, p. 4)

Acosta menciona esa imagen-representación, en consonancia con lo que ya Ricoeur (1986) aportó acerca de la mediación simbólica. Además, suma la intervención de los afectos en el marco de esa práctica, lo cual invita a presentar una noción de tal concepto. Al respecto del afecto Barbier y Galatanu expresan: “podría ser definido como una experiencia (éprouvé) psíquica, individual o compartida, variable en intensidad, acompañando un estado o un proceso mental o físico. Definidos de esta manera por convención los afectos son pues contextualizados.” (1998, p. 46) Ese elemento, en el marco del vínculo entre adscriptor/a y practicante, planteado por quien ha estudiado el tema y ha habitado ese rol, pone en evidencia la importancia de la relación que se construye entre adscriptor/a y practicante.

El operador en este caso es el/la adscriptor/a, que dará luz sobre cómo realiza la práctica de acompañar, sobre cómo se percibe en esa acción. Continuando con sus reflexiones Acosta define “acompañar, como la acción de estar al lado, ir con, implicarse con el otro en su tarea de formación requiere de un ver y un mirarse, estar dentro y fuera a la vez, que adquiere una potencia singular de transformación fundamentalmente interna.” (2018, p. 5)

El acompañamiento será constitutivo de esa identidad profesional que irá asumiendo. ¿Por qué constitutivo? Porque sin practicantes no existe el/la adscriptor/a, dicho de otro modo, sin acompañado/a no existe acompañante, de ahí que se haga necesario plantear aportes teóricos sobre la construcción de esa particular identidad profesional docente, desde cómo la piensan y la vivencian los sujetos involucrados que se construyen en esa relación, en ese posicionamiento. Vale entonces preguntarse ¿qué consideran y explicitan adscriptores/as sobre qué es acompañar y cómo acompañan didácticamente a sus practicantes? ¿cómo se ven a sí mismos/as? ¿qué saben de sí? Estas respuestas colaborarán para construir conceptualmente sus concepciones de acompañamiento.

Para Bolívar (2005) las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación, o identificación con otros colectivos profesionales. Es interesante lo que plantea ya que la interacción estaría dando lugar a la construcción de esa identidad, lo que podría verse como resultado de esa relación con el otro. Bolívar considera que:

(...) las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. (2005, p. 3)

La institución de la que el/la profesor/a es funcionario/a, administrativamente hablando, le reconoce que puede ejercer el rol de adscriptor/a, pero no lo/la obliga. Luego, las y los estudiantes lo/la eligen, le consultan sobre su disponibilidad, mediante la aceptación de convertirse en tal, y luego al volver a aceptar en otras oportunidades, va configurándose esa transacción a la que hace referencia Bolívar y en la que, en el marco de un proceso de socialización, ese sujeto habita una identidad atribuida y asumida.

Las identidades profesionales se definen entonces para Bolívar (2005) como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. ¿Cómo opera en los y las docentes el modelo de adscriptor/a que tuvieron cuando eran estudiantes? ¿qué importancia tienen las instancias de formación en Didáctica para el ejercicio de las tareas de acompañamiento? Son preguntas sobre ese saber de sí, que al planteárselas, permitirán comenzar a explorar en sus concepciones, para encontrar un modo de definirse y ser definido/a, como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros/a, y en parte diferentes a otros/as miembros del grupo de profesores/as en general.

Es la práctica profesional de acompañamiento la que configura a ese/a adscriptor/a, por tanto, es necesario partir de una concepción de lo que implica tal concepto. Parafraseando a Nadot (2000) una práctica profesional construye un saber profesional y es consecutiva de ese proceso. Esta autora nos dice que:

(...) hablamos de conocimientos o de saberes propios de un sujeto cuando hablamos de lo que cada uno posee como representaciones de la realidad profesional. Estos conocimientos y/o convicciones no deben ser entendidos únicamente como lo que el sujeto puede identificar y declarar, incluyen también los saberes implícitos que no puede enunciar y que sin embargo guían su acción. (Nadot, 2000, p. 185)

Nadot instala al menos tres cuestiones que aportan al tema de la construcción del saber por parte de adscriptores/as. En primer lugar, el/la docente adscriptor/a construye su propia representación de lo que significa acompañar a sus practicantes. Ese carácter singular, subjetivo, construye un saber profesional, que puede ser formalizado, o más informal. Para Nadot en ambos casos “tienen en común el hecho de ser objeto de una transmisión, ya sean

en forma discursiva y sean dados a leer (o escuchar) ya sea puestos en escena para ser visto” (2000, p. 186). Lo que puede extraerse de esta situación que identifica la autora es que se construyen saberes, pero según si están dadas las condiciones para la producción académica formal o no, van a ser los canales, o medios, en los que estos podrán ser dados a conocer al resto de los sujetos que forman parte de la comunidad.

En segundo lugar, el/la adscriptor/a tiene conocimientos y convicciones, y éstos dos términos aluden a representaciones diferentes, que sin embargo, guían su acción bajo una frontera difusa entre hasta dónde opera utilizando uno y cuándo actúa a partir del otro.

En tercer lugar, hay saberes implícitos que éste/a no necesariamente verbalizará, o declarará, o que incluso sí relatará, pero considerando que son situaciones que ocurren en el marco de sus experiencias como docente adscriptor/a. Puede, incluso, pensar, fantasear, que son las que ocurren en otras aulas donde hay practicantes, cuando en realidad forman parte de cómo lleva a cabo él/ella su labor, o construye su vínculo con sus practicantes.

El elemento nuevo que se introduce es la existencia de una teoría que guía su práctica, ya sea explícita o implícita, reconocida, o no, por el sujeto. Para Mosconi (2001) “las relaciones entre teorías y prácticas son relaciones de puesta en práctica (investissement) y de reapropiación, y también de reflexión”. Se opone a pensar en aplicación de una teoría a la práctica o a la articulación, por eso prefiere pensar en una reapropiación, lo cual implica que el sujeto que se acerca a la teoría toma de ella categorías y las piensa según su propio contexto y analizadores de la realidad, conjuga saberes y opera con todo eso. Mosconi desarrolla esta idea argumentando que:

“(…) no hay que creer que se pueda extraer directamente los conocimientos científicos dados algunos procedimientos o principios de acción para una práctica determinada. En tanto la ciencia no puede fijar fines, ningún imperativo de acción se puede deducir directamente de los conocimientos científicos”. (2001, p. 17)

El/la adscriptor/a puede acercarse a las teorías del acompañamiento, del inicio de las prácticas docentes, de cómo observar y dar devolución de una clase, pero todo ello deberá ser reapropiado desde su subjetividad, resignificado en el contexto de su propia modalidad

de pensarse como docente que acepta compartir sus prácticas de enseñanza y de intervenir en la formación de otro. Mosconi afirma que para pasar de:

(...) una práctica espontánea a una práctica reflexiva, los profesionales pueden echar mano de los resultados obtenidos por la investigación, de una cierta comprensión o explicación de los fenómenos para trabajar su propia práctica, o para modificar las representaciones de esta práctica. (2001, p. 19)

La práctica reflexiva del/la adscriptor/a va a estar dada a partir de aquello que sienta la necesidad de explicar o explicarse, ahondar o generar más o nuevas herramientas para el desarrollo de su labor. Puede encontrar esas herramientas a través de planteos conceptuales, que conectará con su experiencia y relacionará con otros aportes de la investigación científica. De ahí que Mosconi (2001) afirme que los saberes científicos sólo son operatorios si el sujeto se los ha reapropiado. Lo valioso de este planteo es que la autora concluye que:

No hay una verdadera práctica, sobre todo en el dominio de las relaciones humanas sin una reflexión, sin una vigilancia sin cuartel que permita hacer frente a los imprevistos y a las novedades incesantes de la situación y las reacciones del sujeto que uno desea ayudar a educarse. (Mosconi, 2001, p. 21)

Esas «novedades incesantes» a las que hace referencia Mosconi son propias del contexto educativo, así entonces el objeto de análisis pasan a ser las reacciones de las y los docentes frente a las mismas. Tanto las reacciones de adscriptores/as, como aquellas de sus practicantes, pasan a ser pequeñas unidades de análisis, como metodología o forma de poner bajo la lupa entre él/ella y su practicante aquello que le ocurrió para iniciar la práctica de la reflexión. Ver que él/ella inicia esa tarea de analizarse y detenerse en los factores que llevaron a esa situación y las formas de proseguir el trabajo implican para quienes son sus practicantes iniciarse en el análisis de sus decisiones, para que luego sus propias decisiones pasen a ser objeto de reflexión entre ambos. Mosconi plantea que esas: “vueltas y cambios es lo que uno llama el saber-hacer y los saberes prácticos, pues los saberes teóricos no son suficientes para la práctica. Para que la práctica exista, es necesario también tener saberes prácticos y saber hacer” (2001, 21). Propone que para aprender ese saber-hacer no hay más remedio que hacer. Sin embargo, la autora asume una paradoja: “es necesario el saber hacer

para actuar, pero para saber hacer, es necesario previamente actuar, y sin saber hacer. Tal es la paradoja que encuentra todo principiante”. (Nadot, 2001, p. 22). Ese saber-hacer en relación a lo que le ocurre al adscriptor/a con sus estudiantes de educación media no es el único que él/ella construye, ya que de su propia tarea de acompañar configurará un nuevo saber-hacer acerca de acompañar. También fue principiante en su labor de acompañar y allí se conjugan dos sujetos empoderándose de un rol, en una situación asimétrica, pero donde ambos están comenzando a ver cómo actúan en relación a ese otro.

A partir de eso Nadot expresa que: “a partir de su experiencia, el practicante se construirá saberes prácticos, eventualmente permeados de elementos teóricos, pero directamente ligados a la acción y a su desarrollo. Le dan realidad a un conocimiento contingente, pero eficaz para realizar el acto” (Nadot, 2001, p. 23). De esta forma es que cada situación nueva que aporte un dato o un elemento sobre el cual deba tomar una decisión generará una experiencia que guiará sus acciones futuras.

Si se asume que el/la adscriptor/a es un sujeto docente que a partir del ejercicio de su práctica presenta características profesionales diferentes, entonces podrían plantearse algunas interrogantes: ¿es igual la clase que da el/la adscriptor/a cuando tiene practicante a la que da cuando está solo/a con sus estudiantes? ¿ocurre algo diferente cuando aparece este nuevo sujeto en el aula? ¿cómo vivencian su presencia los/as adscriptores/as? Vale aclarar aquí que la categoría practicante está siendo utilizada para designar a todo aquel docente que lleva adelante una práctica, a saber en este caso puntualmente, la práctica del acompañamiento. Keim y Magallanes (2010) expresan esas interrogantes que se plantea el adscriptor en los siguientes términos:

Esta situación genera temores, interrogantes: puedo ser desde mi práctica como docente de Historia en el aula enseñar a otro a ser profesor? ¿qué espera este futuro colega de mí?, ¿cómo será mi ejercicio del oficio a partir de que asuma este desafío? Ideas, percepciones, sentimientos contradictorios que se entretengan, temor a lo desconocido, la ruptura de una práctica singular. (2010, p. 22)

En tanto se parte de la idea de que adscriptores/as son formadores, esa es otra categoría que debe describirse. Para Beillerot (1998) el/la formador/a de formadores es ante todo un profesional

de la formación que interviene para formar nuevos/as formadores o para perfeccionar, actualizar a las y los formadores/as en ejercicio. Es necesario esclarecer esta doble referencialidad, esta relación entre un sujeto formador, el/la adscriptor/a, pues tal como señalan Cortti y Ricobaldi ocupa un lugar modélico y otro también formador, porque el practicante le enseña a sus estudiantes cuando da sus clases, pero que ocupa el lugar de sujeto formado, o en formación, en la relación y situación específica que se da en el marco de la práctica docente.

Beillerot plantea que:

(...) si se imagina que la situación pedagógica está definida por tres polos, es decir el saber, el educando –el alumno- y en tercer término el docente, o el formador, entonces, las tres líneas que unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos: uno, enseña, privilegia el eje profesor-saber; formar privilegia el eje formador-alumno; aprender privilegia el eje alumno-saber. (...). Puede mirarse también de otra forma, pues el formador también se forma a partir de su relación con el practicante, pues sino se estaría asumiendo que éste no aporta nada a esos otros sujetos con los que se relaciona, o incluso que el eje alumno-saber y el eje docente-saber también sufren transformaciones debido a inquietudes intelectuales, afectivas o de ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria de dichos sujetos. (1998 p. 20)

Con esto la intención es problematizar las relaciones que se dan en el aula y que plantean un escenario aún más complejo cuando hay practicantes debido a que éstos/as son observadores/as de una relación pedagógico-didáctica, están en su proceso de construir su identidad profesional y dan sus clases en un espacio ofrecido por el/la adscriptor/a.

Tal como afirma Zavala:

“la propia práctica de la enseñanza incorpora un número importante de conocimientos. Tenemos el saber práctico que respalda –al menos en principio- el cómo el porqué y el para qué de esta práctica, pero también

tenemos al conocimiento histórico que respalda al “qué” de la enseñanza.”
(2006, p. 89)

Ese conjunto de saberes que el/la adscriptor/a ha desarrollado y su compromiso político con la práctica de la enseñanza, y en particular con la de la enseñanza de la Historia, hacen de ese sujeto un educador de referencia para el/la estudiante de profesorado.

En esta línea Beillerot explica que:

(...) ser formador es comprometerse a tener desafíos consigo mismo. En un texto breve Enriquez construyó una pequeña galería de retratos de formadores que necesitaban modelos. Dicho de otra manera, ¿qué fantasmas los llevan a querer ser formadores? Vulgarmente se decía ¿qué los hace correr?: el formador terapeuta, que trata de borrar y restaurar; el que se quiere hacer pasar por un partero; el que interpreta la realidad de los otros; el que es militante, es decir, que quiere cambiar el mundo; el reparador; el transgresor que libera los tabúes y las prohibiciones; el destructor, definido como el esfuerzo para volver loco al otro. (1998, p. 26)

En tercer lugar, aprender a ser docentes se constituye como una categoría o forma de entender el trayecto que los practicantes transitan. Se parte de la idea de que a ser docente se aprende, con otros, de otros, para otros y en la relación con el saber, a partir de saberes. De esta forma, se analizará el tema bajo el supuesto de que el proceso de construcción de la identidad docente tiene una triple constitución: la relación con el saber (didáctico y específico de la asignatura Historia), la modalidad de análisis de la práctica de enseñar y los modelos docentes de quienes fueron sus formadores y se constituyen como referentes que guían sus decisiones y formas de entender el acto de enseñar.

Del planteo de la categoría anterior, se desprende la cuarta categoría: saber y saberes. Blanchard, Beillerot y Mosconi (1998) parten de la concepción de que el saber es consecuencia de un proceso que pone el acento en la apropiación, en la construcción de saberes por los sujetos, a partir de su deseo de saber. Su base psicoanalítica, donde el lugar del deseo es el motor de la acción, queda de manifiesto y sitúa al sujeto en su acción de sublimación productiva de una libido que se canaliza, en este caso en particular que se

estudiará en la acción generar posibilidades de que otros construyan su saber enseñar, a partir de una relación que se enmarca en su proceso de formación como docente de Historia. Blanchard, Beillerot y Mosconi (1998) continúan conceptualizando esta categoría a partir de la actividad práctica, lo que para estos autores hace al saber, no su almacenamiento, sino que el saber es saber dar cuenta de lo que él/ella es, de la capacidad de un sujeto de dar cuenta y razón de lo que sabe. Cabe entonces preguntarse: ¿saben los/as adscriptores/as definirse en lo que son? Si pueden hacerlo, remitiéndose a aspectos que consideran importantes para ser docentes de Historia, entonces han producido un saber al respecto, fruto de su actividad cognitiva.

Otra de las categorías que se utilizará para comprender la relación adscriptor-practicante será la de experiencia, entendida como experiencia en el campo de la Didáctica desde los planteos de Larrosa (2002), como aquello que deja una huella en el sujeto debido al detenimiento y la reflexión que le dedica y que da lugar al aprendizaje auténtico, que permitirá la no naturalización de ninguna acción que antes el sujeto no pueda dar cuenta de ella en forma argumentada, consciente y experimentada por él mismo. Esta categoría se entendió tradicionalmente asociada al tiempo y Larrosa (2002) argumenta en contra de que la experiencia venga de la mano de los años de trabajo, sino que ella surge en el sujeto a partir del detenimiento y de ahí su carácter personal y basado en la decisión y no en el calendario. Según Larrosa (2002), el exceso de información, sumado al exceso de opinión y a la falta de tiempo son algunos de los aspectos que generan una antiexperiencia en la contemporaneidad. Estos tres aspectos deben analizarse detenidamente para comprender la necesidad de su reflexión para emprender el análisis de las concepciones de acompañamiento. El exceso de información, y no de conocimiento, implica operar con datos, pero no relacionarse con interpretaciones y análisis; luego, el exceso de opinión sitúa al yo antes que a los otros y sus puntos de vista, y la falta de tiempo reduce la disponibilidad hacia los demás. Por tanto, para el análisis de cómo acompañan quienes son adscriptores/as a sus practicantes detenerse en cómo construyen su vínculo, cómo trabajan los contenidos disciplinares y qué espacios de decisión y de apoyo al trabajo del/la practicante se generan permitirán recuperar los saberes y las experiencias (o antiexperiencias) que se construyen en el marco de esa relación.

Larrosa (2002) deja clara la diferencia entre información y conocimiento, y ambas categorías permitirán en esta investigación analizar las expresiones de adscriptores/as, haciendo foco en cómo usan estos términos y con qué sentido.

Para Contreras (2016) aunque la educación se materialice en prácticas y vivencias concretas, en este caso, una situación objetiva es que un/a docente que cumple los requerimientos institucionales tiene practicantes a su cargo, su sentido de realidad no depende sólo de “lo que hay”, no es sólo el conjunto de cosas que ocurren o que se hacen; su realidad no es sólo lo que se da, sino también la tensión que la mueve, el sentido con el que se vive, lo que busca a través de ella, la apertura de algo nuevo que puede estar originándose en el suceder de cada momento. Estamos frente a varias tensiones: aceptar el desafío de acompañar o no, dar la posibilidad de que alguien ingrese a uno de tus grupos, exponer tus observaciones frente a quienes son docentes de Didáctica en el momento de las devoluciones de las clases dadas por sus practicantes.

1.4 Acompañar, una forma de posicionarse

Para poder analizar las concepciones de adscriptores/as sobre el ejercicio de su rol se partirá de la idea de que acompañar implica un posicionamiento político, en el sentido que plantea Paul (2009). Desde el punto de vista de los sujetos de investigación de este trabajo podría expresarse como el compromiso de enseñar Historia y, a la vez, ayudar a quienes se están iniciando en su formación como futuros/as docentes. Desde ese lugar, se indagará sobre cómo se configura la experiencia de pensarse como formador/a de formadores en el campo de la enseñanza de la Historia. Esta autora plantea que para algunas personas acompañar es una tarea nueva que requiere competencias específicas para su ejercicio, y para otras, es una práctica antigua que se hizo sin saberla. Esta última posición da cuenta de cómo los procesos de transmisión ocurren en muchas ocasiones en el marco de acciones que sus operadores no siempre analizan pormenorizadamente, sino que, ejecutan a partir de modelos. Su carácter inconsciente lleva a que no se sistematicen dichas experiencias y que tengan poco espacio para su reflexión.

Paul (2009), reflexiona sobre modelos de acompañamiento, identificando a su vez, funciones, posiciones y consecuencias metodológicas que colaborarán para analizar las concepciones de los adscriptores/as. Para esta autora hablar de acompañamiento no es fácil ya que se trata de un concepto no estabilizado, son prácticas que se generan, se inventan en cada persona. Sin embargo, no es por eso que todo y nada pueda hacerse bajo el disfraz del

acompañamiento. Señala que la escucha, la ayuda, el tiempo son elementos importantes en esta tarea y que dependiendo de las necesidades del acompañado variarán las prioridades y objetivos. Paul visualiza que existen requerimientos institucionales hacia quien acompaña y de parte de quien es acompañado/a, por tanto el sujeto que acompaña oscila entre unos y otros, según cómo conciba esa relación que está viendo.

Parafraseando a Paul (2004) puede decirse que existen tres tradiciones de acompañamiento, por tanto tres modelos, que caracteriza de la siguiente forma: terapéutico: tiene como base el primer precepto del juramento hipocrático: primero no hacer daño. Pone el acento en movilizar los recursos de la persona, sus potencialidades, sus cualidades, de cara a un disfuncionamiento pasajero y no de sustituirla por proporcionarle el «remedio». En segundo lugar, mayéutico: basada en Sócrates y Platón y su máxima: concéte a ti mismo y conocerás al universo y a los dioses. El objetivo es ayudar a los demás a darse a luz a sí mismos. El papel desempeñado es simplemente de facilitador/a, apoyándose en su propia experiencia, a través de un diálogo las dos personas buscan revelarse a sí mismas. Y en tercer lugar, iniciador/a: el objetivo de esta forma de acompañar es el cambio de estatus por el ángulo de ritos de pasaje. La persona acompañada pasa de un estatus pasivo a uno activo como miembro de su comunidad en esa tarea.

Tres conceptos claves están ligados a estas tres formas de acompañamiento: la individualización, la autonomización y la socialización. La individualización se encuentra en el acompañamiento terapéutico, partiendo de la base de que a cada enfermedad corresponde un remedio, donde entonces, en términos de formación no se espera de todos el mismo resultado. La autonomización es una mirada de la mayéutica, un proceso donde cada uno/a va reconociéndose y logrando tomar sus decisiones, alejándose de una situación de heteronomía y aceptación para hacerse consiente de sus porqués. La socialización se encuentra en la integración del acompañamiento y los ritos de pasaje.

A nivel nacional, trabajos de Zavala y Scotti (2005) y Acosta (2018) han aportado escenario de análisis sobre esa relación que construye subjetividad en el marco del trayecto de formación de grado en la formación docente de Uruguay.

Al analizar las concepciones de adscriptores/as sobre el acompañar se estará ingresando en el terreno de su identidad profesional y sus percepciones acerca de la misma. Blanchard

Laville (2009) afirma que si queremos realizar “un trabajo de construcción identitaria con un objetivo de crecimiento psíquico mediante un análisis de las prácticas profesionales de referencia clínica” debemos tener en cuenta lo que expresan los sujetos involucrados, desde esa perspectiva del uno a uno, clínico, que configura el proceso de construcción de la subjetividad, en el marco de un complejo entramado de relaciones sociales.

Zavala (2011) presenta posibles formas de describir la tarea de acompañar, y en una de ellas coloca como eje la acción de ayudar al otro a expresar su sentido de la acción de enseñar historia. Aportará aspectos específicos para el análisis de lo que ocurre en las aulas de Historia con docentes y practicantes en el Uruguay. Godoy (2018) analiza variables afectivas, psíquicas, éticas y de formación que se establecen entre docentes adscriptores/as y sus practicantes. El carácter subjetivante de dichas variables permitirá observar la complejidad de lo que encierra el ejercicio de dicho rol.

Capítulo II: Marco Metodológico

2.1 Selección del enfoque metodológico y el paradigma interpretativo

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) el enfoque cualitativo fue escogido dado que el problema de esta investigación se centró en el estudio de las concepciones que los/as profesores/as adscriptores/as de Historia tienen acerca de qué implica su rol.

Al respecto de ésta los autores plantean que “[...] la investigación cualitativa está más basada en el “construccionismo” que asume realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma situación”. (McMillan y Schumacher 2005, p. 19). Cada experiencia de adscriptores/as constituye parte de esa «realidad múltiple» de la tarea de acompañar, en el marco del trayecto de formación de cada estudiante de profesorado y de los trayectos de los/as propios/as adscriptores/as, que construyen, junto a ellos/as, su identidad profesional.

Dado que el interés está puesto en cómo interpretan los/as adscriptores/as su propia tarea y la investigación procura comprender y conceptualizar esas concepciones de acompañamiento se sigue la línea propuesta por McMillan y Schumacher (2005) acerca de que “La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. (2005, p.19). Es la perspectiva de los actores lo que interesa hacer visible en esta investigación, de ahí que también lo que expresan Taylor y Bogdan sintetice el propósito fundamental: “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.” (1987, p.16).

A su vez, dada la importancia que se le otorga a las reflexiones que elaboran los sujetos de la muestra, esta metodología fue considerada la más adecuada por lo que expresan Taylor y Bogdan: “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (1987, p.20).

Para Taylor y Bogdan (1987) en la metodología cualitativa “el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla.” (Taylor, 1987, p.20). Cada adscriptor/a tiene una historia como practicante, tiene un tiempo de trabajo docente anterior a su desempeño como tal y un quehacer docente posterior al inicio de su trabajo con practicantes. Desarrolla su trabajo en el marco de una institución, liceos en este caso, que requieren de él/ella otras tareas y atenciones. Es una persona con determinada concepción del mundo y de la tarea de enseñar específicamente.

Los estudios cualitativos le otorgan centralidad a los actores y sus concepciones. En estos, tal como lo expresa Sautu:

(...) los agentes sociales ocupan el lugar central del escenario de la investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones, constituyen la investigación misma, estén estos plasmados en un texto ya existente, en una fotografía o en los relatos de una entrevista abierta. (2005, p.71)

Analizar, vincular, problematizar y contextualizar esos diferentes aspectos requiere de un esfuerzo interpretativo hermenéutico, que contemple lo que plantean Carr y Kemmis (1998), en su análisis sobre los distintos paradigmas en la ciencia:

(...) la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales [...] la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. (1998, p. 99)

El estudio busca esa exteriorización del porqué de las acciones tomadas, la objetivización de aspectos y pautas en los que se pone especial cuidado en la tarea de acompañar y que se consideran necesarios de ser puestos bajo análisis. Por tanto, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo ya que: “Su interés se centra en comprender e interpretar la

realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo- cualitativo fundamentalmente.” (Capocasale, 2015, p. 44).

En consonancia con lo que plantean Carr y Kemmis (1998) Batthyanny y Cabrera afirman que:

(...) en la investigación cualitativa es central la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende. Esta interpretación no es ajena a su contexto, historia y concepciones propias. También los participantes han interpretado los fenómenos en los que estaban involucrados y los propios lectores del informe de la investigación tendrán sus interpretaciones. Así se ve la emergencia de las múltiples miradas que pueden surgir sobre el problema de investigación. (2011, p.79)

Lo señalado implica no perder de vista que desde la elección del tema, la conceptualización del problema, hipótesis y objetivos y demás pasos del proceso investigativo, el investigador construye el problema y las formas o métodos de abordarlo, de ahí que tanto el marco teórico como el metodológico actúen como esa vigilancia epistemológica que lo objetivizan, en el marco de un trabajo científico, que no puede desconocer su origen subjetivo al ser creado por un sujeto.

2.2 Selección de la técnica de relevamiento de datos

En el caso de esta investigación no fue factible estar en los momentos en que adscriptores/as y practicantes dialogan sobre lo que éstos últimos hicieron cuando planificaban su clase o cuando la dieron efectivamente. Además de que el propósito fundamental es presentar sus concepciones sobre el acompañamiento y tal proceso se da a lo largo de su experiencia profesional, no puede acotarse a determinadas instancias pasibles de ser observadas. De ahí que en las entrevistas se procure ingresar a ese espacio intersubjetivo que se produce en el marco de la relación entre adscriptores/as y practicantes de Historia. En particular se optó por entrevistas semiestructuradas, ya que éstas, presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a lo que las personas entrevistadas van expresando. Según Díaz Bravo *et al* “su ventaja es la

posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.” (2013 p. 163). Se explorará en los significados que cada sujeto vaya mencionando, a partir de las preguntas disparadoras y repreguntando para aclarar las ambigüedades a las que hacen referencia Díaz Bravo *et al* (2013), procurando detenerse en particular en las zonas o términos próximos a las categorías que se han establecido para conceptualizar.

Díaz Bravo *et al* (2013), al respecto de la entrevista semiestructurada expresan que se “puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan.” (2013, p. 164). Esa atención a la que se hace referencia implica una escucha muy atenta para identificar palabras o expresiones en las que vale la pena detenerse, pedir argumentación, retomar como inicio de una nueva pregunta, invitando así a que el entrevistado en su narración ordene ideas, jerarquice acciones y exponga propósitos. En síntesis, su propósito es acercarse a las interpretaciones subjetivas de sus informantes para explicar las acciones que emprenden en la práctica, como parte de determinado colectivo.

Guber (2001), describiendo las formas en las que el investigador se posiciona ante la tarea de investigar, y de esta forma producir conocimiento, afirma que “desde una perspectiva constructivista la entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro”. (2001 p. 77). Esa construcción tiene un valor, dado que se está habilitando un tiempo para pensarse en su rol y un espacio concreto, por lo cual constituye a la vez una oportunidad para ese sujeto y no solo para quien investiga. Guber concluye diciendo que:

(...) la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas standards de acción y a los valores o conductas ideales. (2001, p. 75)

Los tres aspectos que señala Guber (2001) son en este trabajo los elementos principales para dar cuenta de los objetivos planteados: conocer lo que sabe, piensa y cree cada sujeto que forma parte de la muestra.

Previo a la entrevista, al tomar contacto con las personas que integran la muestra se dieron pautas acerca del propósito fundamental del trabajo, su enclave institucional y las motivaciones científicas para llevarlo a cabo. Siguiendo lo que plantea Meo:

(...) los potenciales participantes deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada, el origen del financiamiento del proyecto y los posibles usos de los resultados del estudio. Asimismo, se les debe solicitar autorización para usar la información. Finalmente, se les debe garantizar el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento. (2010, p. 7)

Se aclaró que se mantendrá la confidencialidad y el anonimato, haciendo referencia en la divulgación de los resultados únicamente a los requisitos incluyentes para formar parte de la muestra, a saber: ser adscriptor/a, con más de tres años en el ejercicio del rol, ejerciéndolo en ciudades del interior donde sus estudiantes cursan el profesorado en la modalidad semi-libre. Acerca de la confidencialidad Meo recomienda:

Asegurar la confidencialidad significa que lo que se ha discutido no será “repetido, o por lo menos, no sin permiso” (Wiles et al., 2006: 2). En el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos (Wiles et al., 2006). Lo que sí pueden hacer es no divulgar información que permita identificar a los participantes y tratar de proteger su identidad a través de distintos procesos para anonimizarlos. (2010, p.11)

No se divulgarán los departamentos ni los liceos en los que trabajan adscriptores/as a fin de no identificarlos/as.

Al respecto del momento en que se da la situación de entrevista Guber (2001) identifica tres momentos: un inicio, un desarrollo y un cierre. En el inicio se procura establecer datos y

explicaciones acerca de sus inicios como adscriptor/a, los motivos por los que aceptó, algunas preguntas que esta autora designa como «grand tour», luego en el desarrollo se explorarán los términos en los que construyen la relación con su practicante y llevan a cabo las observaciones y devoluciones de clase. En el cierre, se les solicitará puntualizaciones o preguntas «minitour» para abordar aspectos específicos, que luego de haber ya generado confianza en el diálogo es factible habilitar ese tipo de esfuerzo para las personas entrevistadas, sin el riesgo de inhibirlas. La instancia de entrevista se realizará siguiendo una pauta, y a su vez manteniendo una escucha atenta que permita detenerse en las expresiones de las personas que integran la muestra, en sus gestos, y así lograr que expliciten el porqué de las acciones que llevan a cabo en su rol de adscriptores/as. Ruiz (2012) en relación con la técnica de la entrevista jerarquiza la importancia de la información al entrevistado:

La primera norma que debe seguir un entrevistador es semejante a la que se recomienda a cualquier entrevistador de sondeos cuantitativos. Este debe iniciar su trabajo “justificando” su proyecto y su modo de actuar. Sólo tras una auténtica aceptación por parte del entrevistado puede iniciarse una entrevista fecunda (...) El entrevistador debe persuadir a su entrevistado del interés, utilidad y oportunidad de la entrevista, identificando sus objetivos y condiciones básicas. (Ruíz, 2012, p.175)

Batthyanny y Cabrera, al respecto de lo que expresan las significaciones de los participantes de la muestra, consideran que:

Durante todo el proceso de investigación cualitativa, el investigador se focaliza en aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no en el significado que los investigadores le han dado ni a lo que expresa la literatura al respecto. (2011, p. 78)

Guber señala que el “cierre, o desenlace, del encuentro tiene sus peculiaridades”. La autora explica que:

Pueden suceder intrusiones que den por terminada la entrevista o cambien su orientación. Por lo que atañe al investigador, no es conveniente concluir la

entrevista de manera abrupta en momentos de gran emotividad o en pleno tratamiento de puntos conflictivos y/o tabú. (2001, p. 100).

De esta forma se procura dar pautas de que se estaba llegando al fin pero en ocasiones surgieron esos puntos conflictivos a los que hace referencia la autora y fueron motivo de detenimiento para que los entrevistados puedan dar cuenta de las situaciones a las que aluden.

Para Díaz Bravo *et al*, acerca del proceso posterior a la recogida de datos a través de las entrevistas:

(...) el entrevistador deberá sumergirse mentalmente en el material primario recogido (transcribir entrevistas, grabaciones y descripciones), para realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de categorización y así realizar clasificaciones significativas, para que, a medida en que se revise el material se obtengan datos específicos. Por lo tanto, este proceso interactivo de recopilación y análisis de datos conduce al surgimiento de nuevas categorías (emergentes) durante el proceso de interpretación y teorización. (2013, p. 165)

Ese territorio al que se hace referencia es el espacio interpersonal que se construye en las aulas donde adscriptores/as, practicantes y estudiantes del grupo ponen en juego sus concepciones acerca de lo que implica enseñar, aprender, pensar. Se accederá al mismo a través de las preguntas de la entrevista que procurarán poner a las personas entrevistadas frente a la labor de recordar y explicar las acciones que lleva a cabo, argumentando sus decisiones y narrando cómo vive ese rol profesional. En síntesis, el propósito fundamental de las entrevistas será que den cuenta de sus acciones, describiéndolas y fundamentándolas, en una conversación que transcurra en un ambiente de confidencialidad y profesionalismo.

2.3 Criterios para la inclusión en la muestra

Se realizaron entrevistas a un total de ocho docentes adscriptores/as de cuatro departamentos comprendidos entre en la zona centro-noreste del país, que cumplen con los requisitos expuestos: adscriptores/as con más de tres años de experiencias con practicantes de Didáctica II. Se pretende analizar esa muestra desde sus narraciones, teniendo en cuenta que

en las entrevistas se profundizó en aquellos aspectos que fueron señalando, reconociendo un conjunto importante de preguntas que formaban parte de la muestra y otras preguntas que surgieron en base a lo que iban relatando los entrevistados desde su propia subjetividad. Al escuchar atentamente fue profundizándose en aquellos términos que iban señalando como significativos para el ejercicio de su rol.

En el capítulo de análisis al momento de hacer mención a quienes fueron entrevistados/as se los/as designará como E1, y así sucesivamente hasta E8.

Pauta de entrevista

¿Cuánto hace que sos adscriptor/a y qué te motivó a comenzar a tener practicantes?

¿Realizás aclaraciones antes de comenzar la práctica acerca de tu modalidad de trabajo específicamente para con tus practicantes? En caso afirmativo se indagará: ¿Cuáles?

Cuándo te consultan acerca de si pueden realizar la práctica contigo, ¿qué desafíos y oportunidades considerarás acerca de tener practicantes de Didáctica II?

¿Cómo toman la decisión acerca de los temas y la unidad que debe dar el practicante? ¿en qué se centran tus orientaciones al respecto?

¿Cuáles son los aspectos acerca de la tarea de enseñar que más te parecen importantes que los/as practicantes de Didáctica II deben reflexionar en conjunto contigo?

¿Qué aspectos observás de la clase que dan tus practicantes? ¿cómo organizás el análisis de la clase que dieron?

¿Cuáles crees que son tus tareas y cuáles crees que le competen específicamente a sus docente de Didáctica?

¿Hiciste algunos de los cursos de adscriptores/as que se han dictado? ¿qué aportes considerarás que te generaron?

En los liceos donde trabajás ¿considerás que se generan espacios de reflexión sobre la labor de los y las adscriptores/as?

¿Compartís lecturas o instancias de reflexión con otros/as colegas adscriptores/as?

Si tuvieras que definir después de lo que hablamos ¿qué hace un/a profesor/a adscriptor/a?

Capítulo III: Análisis

En este trabajo se abordan los posicionamientos y las concepciones acerca del acompañamiento de las y los últimos adscriptores/as del estudiantado de profesorado de Historia, pues la aprobación de esa Didáctica-práctica (II) da lugar a tener un grupo en educación media completamente a su cargo, sin la mirada de ese otro con quien reflexiona sobre sus decisiones, sus deseos, sus expectativas, sus logros, sus aspectos a repensar.

Para realizar el análisis se partió de sus experiencias, entendiendo que ese objetivo, tal como plantean Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 18) implica “arriesgarse, atreverse a la experiencia, procurarla (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ellas) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender”. Al igual que estos autores, se parte de la convicción de que investigar en el ámbito de la educación conlleva a analizar la experiencia personal, subjetiva, desestabilizante, de los sujetos.

Para poder alcanzar el primer objetivo específico de esta investigación se lo dividió en cuatro grandes temáticas que emergieron de las respuestas recabadas. Estas fueron: iniciación en el rol, aclaraciones previas a la práctica, características del acompañamiento y particularidades de su tarea con practicantes de Didáctica II.

3.1 Iniciándose en su rol

“En la experiencia interior nada elude el cambio”
(Ricoeur, 1986, p.343)

Al consultarles a las y los adscriptores/as acerca de su disponibilidad para llevar a cabo las entrevistas, en los ocho casos mostraron una enorme disposición a poder dialogar acerca de su rol. Hacer memoria acerca de cuándo y por qué aceptaron ser adscriptores/as en varios de los casos les produjo una profunda emoción, que se hacía visible en sus expresiones de alegría y de afectividad hacia sus primeros practicantes, que se hacían presentes a través de sus nombres. Recuérdese la noción de afecto planteada por Barbier y Galanatu (1998) y conceptualizada como experiencia psíquica variable en intensidad. Esa intensidad se hacía visible en la forma de evocar, de contextualizar, en definitiva de recordar un momento considerado a la distancia como fundante y significativo.

Expresaron que remitirse a esa parte de su pasado profesional les daba la posibilidad de resignificar sus primeras acciones como adscriptores/as, en definitiva, de generar experiencia, en términos de Larrosa (2002). Esa primera actitud de vivenciarlo como una instancia a la que accedían con gusto marcaba ya un clima de entrevista cordial, donde se apreciaba una expectativa acerca de lo que se les consultaría, pero sobre todo, a través de sus respuestas pudo observarse una apertura a explicar y analizar-se en torno a su rol.

En la construcción de sus relatos quedó en evidencia su reflexividad sobre lo narrado, en algunos casos, a través de reformulaciones que iban dando cuenta de aspectos que estaban en un espacio de frontera entre: conceptualizaciones, convicciones, impresiones y/o interrogantes.

Presentarles esta cuestión a quienes leen tiene la finalidad de acercarlos a las subjetividades, frente al contexto de la situación de entrevista, de las y los adscriptores/as que constituyen la muestra, a la importancia que le asignan a ese momento en el que dejaron de enseñar solamente a sus estudiantes de educación media y pasaron a compartir sus aulas con nuevos sujetos también estudiantes, pero diferentes, debido al propósito que los llevaba a estar allí.

La referencia al término «desafío», en relación a comenzar esa aventura de acompañar, se dio en todas las entrevistas, aludiendo a una responsabilidad que asumieron, en algunos casos, con dudas acerca de si realmente tenían algo para aportar y si estaban preparados/das para dar cuenta de lo que implicaba su nuevo rol.

Todos/as enunciaron haberse sentido sorprendidos/das esa primera vez que les hicieron la solicitud de comenzar a ser adscriptores/as. Varios/as de ellos/as incluso no integraban la lista de adscriptores/as oficial, sino que de su «sí» dependió luego la tramitación de su habilitación ante Inspección de Historia del CES. Ese hecho da cuenta de la distancia entre lo que prevé la normativa vigente y lo que ocurre en el interior del país al respecto de la realidad del contexto de la práctica docente.

Cabe preguntarse entonces ¿cómo construyen las y los adscriptores/as ese rol de acompañar? ¿se definen como acompañantes? ¿qué es lo que les moviliza a aceptar ese desafío año a año? Fue un hecho recurrente que los/as entrevistados/as narraran acerca de cómo se

sintieron profundamente identificados/as con esos/as estudiantes que llegaban a los liceos, o los/as buscaban en sus domicilios particulares, para solicitarles poder hacer la práctica docente con ellos/as, en uno de sus grupos. Al respecto E1 expresó:

“Le dije que sí porque yo también fui practicante, yo también anduve en los pasillos de los liceos pidiendo a alguien con quien hacer la práctica y a veces algunos fueron no, algunos me dijeron que no, entonces pensando en eso le dije que sí”. (E1)

Sus recuerdos ubican espacialmente el lugar por donde transitan quienes son practicantes: pasillos de liceos donde esperan, al inicio del año lectivo, a sus potenciales adscriptores/as a la salida de sus clases. Están al margen aún, esperando la posibilidad de estar dentro de las aulas, el lugar que han elegido como espacio para formarse como docentes.

Esa disponibilidad de las y los adscriptores/as emerge, según sus relatos, de sus experiencias personales, marcadas por aquellos «no» recibidos que les llevaban a continuar la búsqueda. Se visualiza por tanto una actitud empática generada a partir del reconocer-se en el otro. Pero los relatos acerca de esa situación van aportando otros elementos, que muestran esas conexiones con sus biografías escolares ya que E3, al rememorar su primera vez como adscriptor/a, decía:

Tuvo que ver con algo que pasó a mí porque perdí un año porque no encontraron un profesor adscriptor para mí y en el liceo apareció una muchacha: “yo quiero hacer la práctica y no consigo, me coinciden los horarios y me quedaba hablar solo con usted” y bueno dije “ahora me tengo que jugar”. Para ayudar a la gurisa me largué. (E3)

Allí hay algo más que identificación, queda de manifiesto lo que ocurre cuando no se logra establecer esa relación: cuando queda trunca la posibilidad de cursar la práctica docente, significa para las y los estudiantes no poder avanzar en su carrera y demuestra la importancia de ese «si» que esperan y necesitan. Sus expresiones: «me tengo que jugar» y «me largué» expresan esa acción de animarse, de comenzar a trabajar desde un nuevo lugar, de jugarse, como sinónimo de comprometerse, pues se trata de algo importante, pero a la vez arriesgado. En el capítulo conceptual se expresaba el hecho de acompañar como un posicionamiento

ético y político y aquí se evidencia ese compromiso con la formación de los y las futuros/as educadores/as, aportando desde su rol cotidiano, y desde un saber que deberá construirse en ese nuevo tiempo que se inicia, a partir de esa relación que aceptan.

En otra entrevista, explicando acerca de los motivos que le impulsaron a ser adscriptor/a, se expusieron razones muy similares y se las conceptualizó explícitamente como un posicionamiento ético y una responsabilidad que todo el colectivo docente debería asumir. Sus palabras resultan muy claras y significativas:

Por dos grandes motivos: uno de ellos responde a un posicionamiento ético, todos deberíamos decir que sí a estar dispuestos a tener practicantes, de lo contrario los estudiantes no podrían avanzar en su carrera. Luego, algo que tiene que ver con mi historia personal. Cuando yo fui a hacer la Didáctica II tuve que comenzar a peregrinar por los liceos hasta que alguien me dijo que sí, que aunque generalmente no tomaba, si yo estaba en esa situación, me iba a aceptar, hoy somos amigas. (E4)

Esta narración demuestra que esa identificación tiene bases muy fuertes en una situación incómoda, perturbante, para el estudiantado de profesorado, que tiene que ver con la incógnita de quién las y los aceptará, quién les dará ese lugar y esa posibilidad. Lo señalado remite a lo que plantea Borges acerca de esa experiencia personal de haber sido también practicante, y tal como se expresó, puede ser analizado como una situación dada por las permanencias en la presencia de la Didáctica práctica, y en su modalidad de inclusión en los planes de estudio de la formación de profesores/as en Uruguay.

Esa permanencia mantiene un aspecto que se constituye también como un problema estructural, del que se registran las huellas de lo que le ocurrieron a adscriptores/as que forman parte de la muestra -que se formaron entre fines de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990-: el/la practicante debe lanzarse a esa búsqueda de adscriptores/as bajo el riesgo de no necesariamente encontrar quien le acepte. La escasa articulación entre CFE y los subsistemas de educación media deja librada al azar la disponibilidad de los espacios reales de realización de las prácticas de profesorado. Reconocer esta situación y generar políticas de acción y formación colaboraría a una mayor articulación del espacio práctica docente y redundaría en una situación sin tantas incertidumbres para los/as practicantes.

Pasando de un aspecto general normativo, a otro singular, del plano de lo que les ocurre a los sujetos que participan de la formación docente, estudiantes y profesores/as, ese hecho permite la construcción de un lugar común entre ambos sujetos. Ese topos es uno de los espacios a partir de los que se va construyendo la identidad profesional del profesorado, hace a su singularidad y permite el reconocimiento de las experiencias vividas durante esa parte del trayecto de formación.

No todos/as quienes pueden ser adscriptores/as –es decir, que cumplen con los requerimientos- lo son efectivamente, por tanto eso habla de que es un lugar que un sujeto acepta, ofrece, que ocupa y construye voluntariamente. Está dispuesto/a a ofrecer su espacio de clase, a compartir su trabajo y a incidir, de alguna forma, en el proceso de formación de otro.

3.2 Aclaraciones previas al inicio de la práctica

Resultó necesario saber si al momento de aceptar a quienes les solicitan ser sus practicantes las y los adscriptores/as les realizan algún tipo de aclaración acerca de cómo trabajan. Esta cuestión aporta elementos para conceptualizar sus concepciones, pues deja en evidencia los términos, o preocupaciones, que exponen o manifiestan, para acordar la concreción del inicio de la práctica junto a ellos/as.

Al respecto, en todas las entrevistas se narraron aquellas cuestiones que les presentan a los/as practicantes que les consultan sobre su disponibilidad. En ese marco, surgieron varios aspectos en común: explicar cómo trabajan y aclarar las características de los conocimientos compartidos que asumirán para abordar durante ese año.

E1, quien ejerce el rol de adscriptor/a hace casi treinta años, reconoció que no realizaba al inicio ningún tipo de aclaración: “uno va aprendiendo a lo largo de los años, las primeras veces que tuve practicante, el caso de Yolanda o de Beatriz, llegaron y bueno, para adentro del salón y vamos a acompañarnos”. Es interesante detenerse en esa última expresión: «vamos a acompañarnos», pues en el contexto de la entrevista E1 relató que comenzó su labor como adscriptor/a inmediatamente luego de que se recibió, pues en su ciudad había pocos/as docentes dispuestos a recibir practicantes, de ahí que esa expresión elegida revele

que desde su rol, no sólo acompaña, sino que, se sintió acompañada. Sin embargo, y allí surgió la categoría experiencia, luego tomó otras decisiones para aceptar practicantes:

Con la experiencia de todo tipo de practicantes y convivencias y lo demás, sí, he tenido la necesidad de aclarar ciertas condiciones mínimas que me parecen indispensables para abordar la tarea con responsabilidad y sobre todo teniendo en cuenta cuando hay practicantes que no tienen muchas asignaturas específicas aprobadas y van a cursos como yo trabajo en bachillerato, cursos que ya son para los años más avanzados de la carrera. (E1)

Hace referencia a la convivencia, utilizando un plural que puede indicar el hecho de que con cada practicante establece una convivencia, una determinada relación, con ciertas características singulares. Al analizar este concepto puede verse que contiene la idea de compartir, de convivir, lo que implícitamente implica aceptar reglas, acordar aspectos que regulen ese espacio en el que conviven. Se refiere además al aprendizaje que le han generado las experiencias tenidas a lo largo del tiempo y que le han llevado a hacer determinadas aclaraciones. El hecho de indagar acerca de las asignaturas específicas que han aprobado sus futuros/as practicantes remite a la importancia del conocimiento que se necesita para poder desarrollar una práctica de enseñanza. En otras entrevistas señalaron el mismo aspecto, lo cual remite a que las cuestiones epistemológicas de la especialidad son una preocupación que tienen las y los adscriptores/as para poder acompañar. E6 expresó:

Sí, siempre, y más ahora que tengo sexto entonces la mayoría no tiene la materia dada y les pido algunos pre requisitos, que algunos te cumplen y otros no, de que al menos vayan con el tema que les toca a los alumnos leído, con una noción de lo que se va a trabajar en clase, para que no se sientan tan perdidos, porque por lo general la IV [Historia Nacional] no la tienen dada y si no leen van como los gurises, sin saber nada. Algunos cumplen, la mayoría.

Allí emerge un supuesto implícito, para comprender la situación de enseñanza, cuando sus practicantes están en el rol de observadores, deben tener relación con el saber enseñado. Presentar esa cuestión al inicio de la práctica le dice mucho al estudiante acerca de con qué tipo de profesional está formándose. Esa exigencia para quien es practicante de Didáctica II,

y está en la antesala de tener su grupo propio, implica prepararse para ese año que le espera en su formación, donde deberá abordar todos los temas del programa.

Otro entrevistado/a, E7, realiza énfasis en «el enfoque» “Yo le explico cómo trabajo, les digo, yo trabajo así, pero estoy abierta, cuando te toque dar la unidad o te toque dar tus clases si vos querés darle otro enfoque podés, los dejo en libertad.” Para ese estudiante significa tomar contacto con que para abordar la tarea de enseñar se parte de un determinado posicionamiento.

En relación al punto anterior, puede observarse que adscriptores/as generan rituales de iniciación en la labor de acompañar. Consideran que les ayudan a establecer su vínculo en tanto que les permiten que el otro comprenda el encuadre del curso que llevan adelante, de esta forma expresa E5 sus acciones:

Antes de entrar al aula conversamos mucho, me concentro en esa persona 40 minutos o 45 minutos y cuando aceptamos ambas partes a empezar a trabajar juntos les digo bajate el programa oficial de la página del CES algunos ni saben y ya es una instancia, después yo les comparto mi planificación y después nos damos un rato para que yo les explique por qué hice ese recorte de contenidos y habilidades. Yo les doy mucha importancia al diagnóstico y lo comparto con ellos. A partir de ahí, mi planificación la hago en febrero pero la readapto a principios de abril, aquel derrotero que a mí me pareció que era interesante hacer le hago los ajustes y le explico al practicante, que mi recorte tiene una fundamentación desde lo disciplinar y cuando conozco al grupo y sé entonces con este grupo podré ir por acá.

El/la adscriptor/a comienza a reflexionar para ese otro sobre cómo trabaja, lo pone en palabras de una forma diferente a como lo haría con un colega o con integrantes del cuerpo inspectivo de su asignatura. Lo hace para alguien que se inicia en el oficio y asumirá junto a él/ella parte de su formación. Reconoce de esta forma, que su identidad como adscriptor/a tiene un punto de partida: su identidad como docente de Historia. El acompañamiento depende entonces de cuál es su concepción de enseñanza de la Historia, y a partir de eso, diseña cómo trabajar con sus practicantes, en consonancia con una modalidad que le posiciona como formador/a que asumirá que otros pueden trabajar de forma diferente, pero

con la certeza de que es importante que quienes deciden aprender en su espacio áulico deben conocer sus características.

Cuando un/a adscriptor/a abre su clase y decide compartirla, está compartiendo parte de lo que es su subjetividad docente y hace parte al otro, practicante, de lo que es su propuesta de enseñanza. En ese contexto, podría decirse que se está frente a un proceso colectivo, dado que todo el estudiantado de profesorado vivencia dicho vínculo a partir de un requerimiento curricular común a todas las especialidades. Luego, las operaciones singulares a las que hace referencia Bañuls (2013) son aquí las decisiones de cada adscriptor/a acerca de cómo habilita que tal practicante trabaje en su clase y cómo plantea los términos de esa relación, que incluye una evaluación (aunque no en términos formales ni establecidos por la normativa) y devoluciones y análisis luego de cada clase del practicante.

También surgieron otras narraciones acerca de las aclaraciones. E4 expresa:

A mí me gusta conocer un poco a la persona, dialogar, el diablo sabe por diablo pero más por viejo, entonces uno escucha y empezás a ver tendencias o compromisos, lo que yo le cuento es cómo trabajo yo, porque también esto es una relación de a dos y puede ser que yo no le sirva a la persona, porque yo tengo una manera de ser, tengo veintiocho años de trabajo, tengo una impronta. [...] Le pregunto qué materias ha cursado, para conocerlo un poco para saber desde dónde parto, qué tantas habilidades puede ser que traiga, la selección de bibliografía, la selección de temas, porque la idea es que sea un desafío pero no le sea un imposible dar esa clase, yo tengo una entrevista haciéndolo hablar de cosas de él y a su vez le comparto cómo es mi modalidad de trabajo, ellos generalmente ya lo saben, me dicen yo ya sé que tu sos muy exigente, pero no está de más dejarlo claro desde el principio (...)

Nuevamente aparece esa necesidad del/la adscriptor/a de conocer qué saberes de la asignatura maneja quien quiere realizar la práctica en su aula. Como elemento nuevo señala que esos saberes son un punto de partida para su propia labor, para poder saber cómo orientarlo/a y que logre dar cuenta del desafío. Además, surge esa invitación a dialogar, a conocerse en una conversación y reconocer «compromisos». Estos aspectos van dando

cuenta de esos rituales iniciales que todos expresaron llevar a cabo, describiendo diferentes acciones.

Cuando el/la estudiante busca a un/a adscriptor/a, muchas veces se siente identificado/a con la modalidad de trabajo de ese docente. Tal como se relató en varias entrevistas, algunos/as de sus estudiantes de educación media, una vez que comenzaron a cursar el profesorado de Historia, se les acercaron para consultarles si podían realizar la práctica docente en uno de sus grupos y esa posibilidad de buscar a alguien es un instrumento muy valioso de la formación docente en el Uruguay.

Se visualiza allí un sentir de reconocimiento a su labor y en cierta forma, tal como lo expresaron, el poder ser partícipes de la formación de quienes ya habían sido sus alumnos/as y que, siendo luego adultos/as, quieran aprender el oficio de enseñar a su lado, les emocionaba. Volver a ser alumno/a de alguien, pero ahora por opción, implica una profunda relación entre cognición y afecto, generada en el pasado, y con implicancias en el presente.

Estamos frente a una libertad que tiene como otra cara (o contrapartida) el hecho de que el/la estudiante que quiere cursar la práctica queda librado a que le acepten o no, pero en los hechos, no debería negarse que puede ser señalado como una fortaleza, pues le da a quienes quieren aprender a ser docentes la oportunidad de incluir en su trayecto de formación a quienes son sus referentes en el oficio que desea emprender.

Así como enseñar Historia significa poner en juego en el aula posiciones historiográficas, fuentes a ser analizadas, actividades que permitan la construcción crítica de esos saberes por parte de los/as estudiantes, tener en el aula a estudiantes de profesorado implica mostrar el porqué de cada una de esas acciones, abrir el aula a alguien que va a practicar el oficio, y que necesita de una retroalimentación de lo que va haciendo en su práctica docente. Este último aspecto, es el que tiene a quienes ejercen como adscriptores/as como sujetos autores de una forma de observación y devolución, que responde a su forma de entender la acción de enseñar, y que a la vez, lo/a construye como acompañante.

En síntesis, las narraciones de los y las adscriptores/as revelaron que a través de esas aclaraciones iniciales generan la posibilidad de que el/la practicante sepa, antes de comenzar la práctica, cómo será la forma de trabajo en conjunto que iniciarían.

3.3 Características del acompañamiento

Se visualiza una identidad profesional completamente asumida, con reflexiones que demuestran venirse gestando a partir de pensarse en ese rol. Las respuestas emergieron rápidamente, con espontaneidad e involucramiento. Había avidez por responder, por dar cuenta de su rol, lo que demuestra que es una tarea llevada a cabo con compromiso, con reflexión, pero también con placer. Fue interesante como E1 al consultársele por cómo acompaña, describe su rol en los siguientes términos:

(...) recibir bien a ese practicante que llega al salón, la parte humana es muy importante, estar dispuesto a trabajar y brindar tu tiempo, brindar tu apoyo, a compartir bibliografía, ayudarlo en lo que cada uno necesite, cada practicante es como un mundo que necesita distintos tipo de apoyo, caminar juntos en ese llevar el curso, con los estudiantes, los alumnos tienen que ver al docente que está haciendo la práctica como un docente más y en eso de planificar juntos el curso, las actividades, corregir tareas, corregir escritos, decir cuando yo corrijo tomo en cuenta tales criterios, todo lo que va a la práctica, todo lo que les pueda servir, después ellos tomarán lo que se adecue a su modalidad de trabajo o a sus propuestas didácticas, irles mostrando toda una batería de cosas que les puedan servir para otro curso, otro grupo, otro año, cuando estén solos y tengan que tomar las decisiones. (E1)

Hay un relato que demuestra esa responsabilidad de recibirlo/la, en tanto es una realidad asumida que quien lo hace institucionalmente es el/la adscriptor/a. Sus practicantes muchas veces carecen de identidad propia dentro del liceo donde cursa su práctica, sino que pasa a ser conocido/a allí como: el o la practicante de...

Luego, aparecen las nociones de disponibilidad, para ayudar en diferentes aspectos que se relacionan con la preparación de las clases y entre ellos fue recurrente la referencia a compartir la bibliografía. Esas orientaciones epistemológicas dan cuenta de una solidaridad y de una forma de acompañar: acercar a sus practicantes a lecturas significativas para la comprensión y enseñanza del tema a abordar.

Se asume, además, la singularidad de cada sujeto acompañado, que se planteó anteriormente conceptualizado como «convivencias», que implica que cada practicante tomará aquello que desee tomar de lo que se le ofrezca, recordándole a su adscriptor/a que es un sujeto que se forma, que se construye a él mismo, junto a otros, pero desde lo que le moviliza.

Existe una preocupación por brindar herramientas para cuando continúe siendo practicante pero con su grupo solo, y allí emergen las singularidades del curso de Didáctica II que les prepara para ese momento de su formación.

Fue interesante escuchar algunas formas de definir su rol, como la que se presentará a continuación, pues desde allí se explorarán cuatro conceptos: «maestro viejo», «contar experiencias», «acompañar desde la práctica» y «conocer diferentes estilos y posturas para tomar algo de cada uno».

El adscriptor es aquel maestro viejo que lo que hace es decir: mira yo las situaciones así las resolví de esta manera, esto me sirvió alguna vez, darle herramientas para esa caja que se tiene que llevar esa personas para cuando empiece su derrotero profesional y tenerlas guardadas allí. El adscriptor enseña también desde la teoría, pero el libro el estudiante lo va a tener siempre, los diálogos, el intercambio desde lo que me ha pasado a mí en mi vida profesional y en contacto con los estudiantes es en ese año no más, es un rol de mucha escucha, de dedicación de tiempo porque ellos a veces se frustran a veces te dicen: no sé si en realidad yo sirvo para esto. Me parece que pasa por ese acompañamiento desde lo práctico y que me parece interesante, a veces me ha pasado que me dicen quiero hacer la práctica de segundo y de tercero y no me parece sano, hay que conocer otros estilos, otras posturas porque de ahí tú vas a reconocer qué podés tomar de cada uno de nosotros, si siempre hacés lo mismo con el mismo... (E4)

Este relato hace emerger esa categoría de maestro viejo, asumiendo como identidad de quienes son adscriptores/as a docentes que tienen varios años de ejercicio de la profesión. Sin embargo, una parte importante de la muestra asumió comenzar a practicar esta función de acompañante antes de lo que se preveía en la normativa (cuarto grado del escalafón, es decir, doce años de antigüedad). Podría plantearse la pregunta: ¿cuándo es viejo un maestro?

Y sería interesante iniciar desde allí una nueva línea de investigación desde una interpretación hermenéutica, a partir de un enfoque basado en las experiencias docentes.

Luego, en el mismo relato, se hace referencia a que desde su rol es valioso contar cómo se resolvieron diferentes situaciones, jerarquizando la toma de decisiones a partir de problemas que se generan en el aula y de lo que designa como «su vida profesional», ampliando el horizonte de intercambios.

La escucha allí aparece como necesaria desde ambos roles, por parte de ambos sujetos que forman el vínculo, pues deteniéndonos en la construcción de su discurso apreciamos que está dirigida a lo que le ha ocurrido al adscriptor/a y a lo que le ocurre al practicante. Esa escucha exige de ambos disponibilidad y tiempo, no sólo para las orientaciones, sino para poder ir analizando en conjunto que a veces las cosas no funcionan tal como fueron imaginadas o proyectadas, y su practicante se cuestiona al respecto de si tiene condiciones para la docencia. Tal como se desprende de los relatos de las entrevistas, es en ese momento cuando aparece lo que se podría designar como función de sostén, que quienes son adscriptores/as comienzan a desarrollar desde lo que son sus concepciones didácticas de acompañar. Esta función, como también se expresa en las entrevistas, implica ir a la práctica y contextualizar lo ocurrido, para poder analizar las decisiones, y a partir de eso, generar nuevas acciones. Entonces, cabe preguntarse: ¿es esa función la que caracteriza a ese «maestro viejo»? ¿es su experiencia de haber sido acompañado/a y haberse frustrado en ocasiones lo que le impulsa a sostener a otros? ¿es su pasión por enseñar la que le lleva a sostener a otros/as que comparten con él/ella esas mismas ganas? ¿es el proceso de construcción de su identidad de acompañante el que le permite generar herramientas para esos momentos de desequilibrio en los que interviene como una/a compañero/a que pone sobre la mesa otras posibles herramientas a utilizar para continuar practicando el enseñar?

Al acompañar, parte de sus características identitarias como docente son ofrecidas, pues tal como se desprende de sus palabras considera que sus practicantes deben conocer diferentes estilos y posturas y tomar de ellas aquello que pueda resultarles útil.

Podría construirse entonces un esquema interpretativo circular donde las posiciones no son fijas, sino que se alternan para que pueda generarse la reflexión y el sostén, a través de la escucha de ambos/as. A partir de estas acciones y posiciones surge la experiencia, que es

interna, personal, refiere a lo que significó esa situación para ese sujeto en particular. Esta última permite luego, volver a afrontar nuevas situaciones, y así adscriptor/a y practicante construyen el saber-hacer- enseñar y el saber-hacer acompañar. De esta forma, el acompañar permite revisar y visitar saberes, tomando la frustración –que puede darse en el marco de ese trayecto compartido- como un móvil para la revisión de sus acciones, y no como un obstáculo para proseguir en su proceso de formación.

En otra entrevista, al hacer referencia al mismo tema, se relató:

Es un rol de compartir y enseñar desde la experiencia porque uno tiene años en el oficio y no es que hayas vivido todas las situaciones pero has vivido muchas. Uno es ese compañero de viaje que enseña desde la experiencia y comparte desde un posicionamiento paradigmático y ético, [...] trato de compartir con los practicantes, cómo yo vivo leer y aprender Historia, cómo yo vivo enseñar Historia, cómo yo vivo la relación con mis estudiantes. Yo le digo a un colega que mi meta máxima es enamorar a mis alumnos de la disciplina que yo enseño y me gusta compartir con mis futuros colegas eso: cómo tratar de que la Historia sea algo interesante para los estudiantes, algo útil, atractivo en el sentido de que les genere curiosidad, ganas de saber, eso es lo que me parece que yo les puedo dejar, es el granito de arena. (E5)

Emerge nuevamente la categoría conceptual de experiencia pero desde lo que se plantea como la forma tradicional de comprenderla, asociada fundamentalmente al tiempo, pero con algunas variantes. Se hace explícito el hecho de que se comparte un posicionamiento paradigmático, lo cual nuevamente indica al acto de acompañar como un posicionamiento político. Allí se ingresa al plano de las teorías que orientan la práctica de adscriptores/as, que sostienen la forma en cómo conciben su oficio. La metáfora acerca del viaje pone de manifiesto esa cercanía. Etimológicamente viaje tiene la raíz de vía, es decir, que inician un camino juntos, un recorrido que emprenden, al que el/la adscriptor/a se aventura año a año con cada practicante, viviéndolo en cada ocasión de una forma diferente.

La elección del término «compañero» sitúa al practicante como aquel sujeto que hace con que su adscriptor no esté sólo/a en su aula. Este término fue apareciendo en varias entrevistas y será objeto de atención más adelante. Además, puede notarse que nuevamente aparece el

aspecto epistemológico en la referencia acerca de cómo viven leer, aprender y enseñar Historia. Esa alusión a su relación con el saber indica que en ese vínculo se tejen muchos hilos de la subjetividad del/la adscriptor/a, se muestran aspectos que hacen a su identidad como docente, a sus características singulares, a su propio trayecto formativo.

En las entrevistas se hizo énfasis en el carácter de «guía» con el que interpretan su rol, expresando: “para mí es ser profesor guía, que ayuda a los estudiantes de profesorado a prepararse y que para ellos es vital porque si uno no les dice que sí ¿con quién se van a preparar? Entonces es importante el rol que uno juega para los estudiantes.” (E7). Se reconoce la importancia de su rol y aparece ese prepararse para, es decir, manejando allí la noción de esa necesidad de practicar la enseñanza como forma de empoderarse de la tarea, ese saber-hacer para la acción, que se construye haciendo, practicando, enseñando, o practicando enseñar. Luego E7, caracterizó su rol en los siguientes términos:

Es como un guía, vos lo vas guiando y a su vez le vas dando oportunidades para que se suelte, para que se largue, para que también opine, decida, que tome decisiones, porque a ellos les cuesta tomar decisiones, al principio los guías mucho y después como que lo soltás y le hacés ver que sí, que pueden tomar decisiones, para que no sean tan inseguros.

Hay un propósito definido: preparar para la autonomía, y desde la autonomía, para la toma de decisiones, bajo la convicción de que en ese proceso es necesario el/la adscriptor/a como punto de referencia, como acompañante que guía pero tiene como fin lograr que el otro se empodere en la práctica de una enseñanza reflexiva.

Luego de una escucha muy atenta a sus respuestas, se les solicitó una especie de síntesis, o esfuerzo conceptualizador, imaginando que tendrían que explicarle a un extranjero ¿qué hace un/a profesor/a adscriptor/a?

Allí sus respuestas abrieron los escenarios de construcción de su rol de adscriptores/as como parte de sus procesos de producción de sus subjetividades e incluyeron aspectos problematizadores en cuanto a los contextos de sus prácticas.

Bueno, durante muchos años no hubo profe de Didáctica, entonces hay que tener en cuenta también que antes esos roles estaban todos como medios mezclados porque ellos tenían la práctica y no tenían profesores/as de Didáctica y desde que sí existe el profesor de Didáctica creo que es un apoyo bien importante. Pero mi función es acompañar, eso lo tengo muy claro, acompañar al estudiante, analizar y pensar las clases con él, ir viendo, de aquello que ven en la teoría con el profesor de Didáctica, después cómo ven eso ellos en mis clases, es decir como para retroalimentación de los dos y a su vez para irlos orientando en todo lo que necesiten para la práctica concreta. (E1)

No fue la única persona que vivenció esa situación, sino que E4 en referencia al tema expresó:

Me pasó dos veces, en 2017 y 2018 que no tenía profesor de Didáctica, no vino nadie del IFD a ver la clase final e hicimos el tribunal con la directora y el subdirector, que eran de Historia.

Al ir emergiendo esta situación, se tomó la decisión de detenernos en este punto y entender qué ocurría en dichos contextos, pues allí aparecía una huella de su trayectoria como adscriptores/as: el trabajo en solitario con sus practicantes.

Para comprender esta situación narrada se consultó la normativa de los Planes 1986 y 2008, pues sus practicantes habían cursado, a lo largo de sus años de ejercicio como adscriptores/as, en ambos. Este proceso condujo al análisis de varios factores que intervienen en las situaciones planteadas. El Plan 1986 establecía que los y las directores/a de los IFD (o quienes ellos/as designaran) presidirían las instancias de examen de los tribunales de Didáctica, sin hacer ninguna mención a si estos eran efectivamente docentes de la asignatura que estarían yendo a evaluar. Los demás miembros eran: el/la docente de Didáctica y el/la profesor/a adscriptor/a del practicante. Se visualizan allí dos elementos: hay una concepción implícita en la normativa y es que existe una Didáctica general que le permite a cualquier docente analizar la clase de otro y que el lugar de mayor jerarquía no lo ocupaban ni el docente de Didáctica ni el/la docente adscriptor/a, sino que estaba reservado a quien ocupaba un puesto jerárquico en la carrera docente.

En los hechos esa normativa se aplicó en el interior del país, dada la baja matrícula de estudiantes, pero no así en el IPA, donde tanto la matrícula elevada, como el peso de las Salas docentes de cada especialidad llevó a que primara el criterio de que quienes integraran los tribunales fueran docentes de la asignatura en la que se formaba el/la practicante. En Montevideo se proponía que el tribunal final del último año de Didáctica lo integraran el/la primer/a adscriptor/a, el/la segundo/a adscriptor/a y el/la profesor/a de Didáctica de ese año, ya que ambos conocían al estudiante y podían visualizar en esa instancia el desarrollo que había tenido en la tarea de enseñar. Esta situación no era la regla general, sino que constituía la recomendación, o propuesta, que le hacían algunos/as docentes de Didáctica de Historia.

A modo de contextualizar lo que les ocurría a estudiantes que cursaban la modalidad semi-libre encontramos otro interesante aspecto a observar. Los exámenes de las asignaturas específicas continuaban rindiéndose en su gran mayoría en el IPA. Entonces vale la pena detenerse ante este hecho: la formación en el área específica de Didáctica quedaba en una situación de inequidad y se restringía a la práctica que llevaban a cabo tales estudiantes en un grupo de educación media. A partir de los datos recabados, cabe entonces preguntarse: ¿por qué la Didáctica, en este caso de Historia, no era visualizada como una asignatura que necesitara del acompañamiento de docentes de Didáctica? ¿la práctica en los liceos era considerada como el espacio suficiente para que tal estudiante construyera su rol docente

En las situaciones explicitadas durante las entrevistas quedó clara esa realidad que vivenciaron: se constituyeron durante algunas oportunidades en el/la único/a docente que acompañaba la práctica de sus practicantes, de ahí que su rol implicaba otras responsabilidades. Se configura una identidad diferente, no exenta de dudas acerca de las acciones emprendidas, de las formas de evaluarlos y de una preocupación que emergió en varias entrevistas: la carencia de lo teórico.

Se visualizan aspectos complementarios que remiten a compartir el aula y mostrarle a su practicante su modalidad de trabajo y sus formas de enfrentar la tarea de enseñar, pero también el hecho de incorporar a alguien con quien compartir la tarea. Estos aspectos remiten cierta forma a lo que plantea Paul (2009) acerca de que el acompañamiento tiene el rastro de dos tiempos: aprendizaje y viaje. El tiempo de formación transcurre entre los aprendizajes que ambos sujetos van construyendo en ese viaje que emprenden, con avatares y situaciones a ir abordando. Allí las reflexiones que van dando lugar a los aprendizajes se dan en el marco

de las situaciones de diálogo, de interlocución, de intersubjetividad, donde cada sujeto gana en autonomía y descubre en sí mismo los criterios que le permiten posicionarse en el marco de ese vínculo.

A modo de síntesis, de este apartado puede decirse que las nociones que manejan los/as adscriptores/as en relación a la conceptualización de su rol son: recibir a su practicante, «caminar juntos/as», mostrar sus opciones, compartir y enseñar desde la experiencia, ser un guía.

3.4 Particularidades de su tarea con practicantes de Didáctica II

Las reflexiones de adscriptores/as revelan los aportes que realizan en el proceso de formación de sus practicantes. De los ocho casos abordados siete conocían en profundidad lo que se espera como logros académicos de ese año particular de práctica e identificaron propósitos que les transmitían a sus practicantes a ser logrados para poder considerar que estaban en condiciones de aprobar. El caso al que se hizo referencia que no estaban tan claras las cuestiones curriculares propias de ese año en particular de práctica -más allá de que sí expuso que sus practicantes debían dar una de las unidades del programa- resulta significativo de ser explicitado: sus practicantes solamente en dos oportunidades tuvieron docente de Didáctica. Expresó en la entrevista que éstos fueron designados en forma ampliamente tardía y realizaron previamente a la instancia final de segundo parcial (para Plan 2008) e instancia de examen (en el Plan 1986) una sola visita del docente de Didáctica. Este aspecto muestra nuevamente que la realidad de la formación de profesores/as de Historia en aquellos lugares donde la carrera se cursa en la modalidad semi-libre, previo a que las unidades curriculares del campo de la Didáctica pasaran a la órbita del Profesorado Semipresencial, dista mucho de lo que es la formación en el IPA.

Se señalaron tres grandes aspectos como particularidades de su acompañamiento a practicantes de la Didáctica II: manejo del saber disciplinar, toma de decisiones fundamentadas en el proceso de elaboración de sus propuestas didácticas de enseñanza y construcción de un vínculo responsable y adecuado a su rol con los estudiantes del grupo donde realizan la práctica. En una de las entrevistas dichas particularidades fueron referidas en los siguientes términos:

(...) uno de los grandes desafíos que ellos tienen es precisamente el abordaje de conceptos más complejos, que necesitan tener una base cultural y una formación en historia más sólida para abordar por ejemplo practicantes que he tenido por ejemplo en sexto año de liceo, entonces ellos necesitan saber qué curso se aborda y si no han dado los exámenes correspondientes a ese curso necesitan ponerse al día, estudiar y preparar para poder abordar con solvencia esos contenidos [...] porque el practicante también tiene que sentir la libertad de que él tiene que elegir y que él puede a su manera dar la clase. No es como a mí me gustaría que diera la clase sino respetar el estilo de cada uno (...) (E1)

Se asume la importancia del abordaje de conceptos complejos, la necesidad de trabajar de acuerdo al ciclo en el que se encuentra su grupo de práctica, pero también construir su propia manera o «estilo» de enseñar Historia. Esa libertad a la que se hace referencia en el discurso queda formulada también como una responsabilidad. Se asume un posicionamiento que reafirma la idea de autonomía, a la que ya se había hecho referencia, al expresar que no se trata de que su practicante dé la clase como lo hubiera hecho el/la adscriptor/a, ni como a este le gusta hacerlo, sino que se está siendo consciente de que ese es un trayecto propio de ese sujeto.

Se señalaron otros aspectos como logros que esperan y que los hacen considerar que están de esa forma en condiciones de asumir su grupo propio de práctica:

Cuando planifica solo y se atiene a lo que planifica y selecciona los contenidos y planea primero vamos a hacer esto, esto y esto y lo hace, porque a veces se atiborra de información y cuando querés ver toca el timbre y él quedó en la primera parte. Cuando selecciona bien, cuando atiende requerimientos que pueden surgir, una pregunta te descoloca y vos... hay que resignificar algo y lo hace. (E3)

Se hace mención a la planificación como esa herramienta para pensar lo que hará al momento de enseñar, como mapa de ruta. La selección de los contenidos a la que hicieron referencia en las entrevistas da cuenta de esa autonomía que se espera, de esa posibilidad que brindan

los y las adscriptores/as porque la consideran como propia de un profesional de la enseñanza. Cada entrevista significó recorrer, con la misma pauta, diferentes formas de elaborar sus narraciones y surgieron aspectos identitarios, tanto en la construcción del relato como en los tópicos abordados. Se mencionan aquí otros aspectos, como por ejemplo lo expresado por E2:

Primero el compromiso, al tener varios estudiantes he visto a lo largo de los años, que al principio del año lo ves flojo pero después con ese compromiso cómo logra evolucionar un montón y va cambiando e incluso el propio profesor de Didáctica que lo ve dos o tres veces al año ve eso , uno en el día a día es más difícil, pero ellos que lo ven dos o tres veces ven cómo evolucionó ese practicante, por ejemplo yo el año pasado tuve una alumna así que empezó muy flojita y nunca había tenido Didáctica, el profesor de Didáctica, por el plan que venía, después cuando entendió bien lo de la didáctica y entendió lo de la clase terminó con un año muy bueno, con unos logros importantísimos a nivel de cómo se plantaba en la clase, de cómo llevar adelante una clase, de cómo se desarrolla la clase, lo entendió durante el proceso porque no tenía didáctica de los años anteriores.

En este caso queda nuevamente de manifiesto la situación de que hay estudiantes de profesorado que han sido acompañados/as únicamente por sus adscriptores/as en el pasado inmediato, en una situación que el/la adscriptor/a ha naturalizado por formar parte de una realidad que se repitió muchas veces a lo largo de su experiencia. Se hace hincapié en su relato en el empoderamiento que viene de la mano de poder comprender el sentido de la Didáctica como espacio donde pensar sus prácticas.

3.5 El análisis de las clases de los y las practicantes

Al respecto del segundo objetivo específico, las personas entrevistadas manifiestan que al observar las clases de sus practicantes se detienen en cinco puntos: manejo de los conocimientos de la disciplina, relación entre la clase pensada y la clase dada, formulación y cumplimiento de objetivos propuestos (en dos de los casos designados de otra forma: intenciones o propósitos, dando cuenta de una forma distinta de entender y conceptualizar esa acción) capacidad para detenerse y resolver los emergentes y formas, o estrategias, que

utilizan sus practicantes para que los y las estudiantes participen activamente durante la clase.

Dado que metodológicamente se planteó el propósito de dar a conocer los términos en que los sujetos de la muestra explican su labor se presentarán a continuación algunas de sus respuestas en relación a aquello en lo que se detienen al observar:

A ver si el practicante tiene una buena base conceptual, yo no le pido que sea una enciclopedia de Historia pero tiene que saber conceptualizar, es decir, los gurises necesitan tener conceptos claros primero que nada, y poder relacionar, a mí me ha tocado ver gente que a veces no relaciona. [...] Después la forma de pararse frente al grupo, de posicionarse, si da oportunidades a todos, si hace un buen uso del error, porque a veces los gurises te dicen un disparate y vos te parás ahí y los hacés razonar y de repente ese que habló fue el que se animó a hablar, pero había varios que tenían esa confusión. Primero que nada agarro el plan, la planificación, que yo les pido, eso hay que tener, no me digan después te la traigo, tenés el borrador mostrame, me molesta cuando no la traen, cuando me dicen después te la doy. (E3)

La preocupación y atención a la claridad conceptual se presenta como un aspecto en el que adscriptores/as detienen su mirada, su escucha. El saber que está siendo enseñado es objeto de su observación, y de ahí que podamos ir encontrando las huellas del espacio de práctica como un territorio de construcción primaria de la Didáctica de la Historia, específicamente. Es interesante pensar en la idea –ya mencionada- de Paul (2009): inician un viaje de formación donde la práctica es una de las primeras estaciones, pero continuará dándose a lo largo de su trayectoria profesional. Cuando eso ocurre en un espacio formativo de grado están generándose herramientas para construir ese saber sobre el saber-hacer y esa experiencia en el oficio de enseñar que provoque al sujeto practicante al detenimiento en cada acción tomada, para poder revisarla, afirmarla, en definitiva, comprenderla en forma situada. Cobra sentido entonces lo planteado por los entrevistados en el apartado 3.3 (características del acompañamiento) acerca de lo que comparten sobre qué significa para ellos/as leer y enseñar Historia, pues luego, en el marco de su labor, ese aspecto pasa a ser objeto de detenimiento, y de ahí que la práctica docente implica para el estudiantado de profesorado dialogar con su adscriptor/a acerca de las miradas historiográficas que llevan al

aula. Ambos/as practican la enseñanza, y explicitan sus decisiones. Esta particularidad posiciona a los /las adscriptores/as como docentes que en ese proceso de dar cuenta sistemáticamente sobre sus acciones generan saberes sobre sus prácticas y provocan a quienes acompañan a posicionarse también desde ese lugar.

Este aspecto, además, tiene que ver con la científicidad del saber enseñado y cómo ese sujeto experimentado habita esa función mediadora. El instituto de formación aporta el conocimiento histórico desde las asignaturas específicas, pero luego, en la práctica docente hay que seleccionar qué y cómo enseñar y allí el/la adscriptor/a asume esa responsabilidad. El propio sistema le asigna esa función sin hacer mención explícita a su figura. Acompaña en el proceso de análisis sobre la pertinencia de determinados saberes y el grado de complejidad conceptual y problematizaciones que su practicante propone en su práctica.

Su observación revela otros aspectos como la búsqueda de participación del estudiantado. Se jerarquiza la escucha a los errores, detenerse allí, muestra la preocupación manifestada antes, pues la claridad conceptual es uno de los requisitos para poder detenerse frente al error y promover el razonamiento al respecto.

En una de las entrevistas se hizo mención a cómo se siente molesto/a ante la ausencia de planificación de su practicante, lo que motivó a que se le solicitara que explicara el porqué de ese malestar que le genera, frente a lo cual dijo:

Porque me parece poca responsabilidad, cómo vas a venir a dar la clase y me decís después te traigo el plan, no tiene sentido, ¿cómo te califico? ¿cuál es tu propósito? ¿vos te sabés todo de memoria? eso para mí es inadmisible. Dame el borrador, aunque esté desprolijo no importa, dame algo, porque me estás dando una herramienta para calificarte. Y siempre les pregunto primero: “vos qué pensás: cumpliste con el propósito, te pareció bien, cómo te sentiste”, primero los dejo que hablen y después si hay alguna cosa para mejorar o si hay una mala redacción, o me parece que el texto o el recurso elegido no se adecua bien y ahí empiezo por ese análisis del plan y vamos hablando si cumplieron con el plan, si las estrategias fueron adecuadas, si de repente dejó pasar algo que hubiera sido bueno, o ese mismo, el uso del error y ahí después explico. Después le miro cómo organiza el pizarrón, los tiempos

de la clase, si planificó tres pasos vemos llegaste a los tres, ¿ese fue el cierre que vos le querías dar? (E3)

Aparece aquí una de las características claves del acompañamiento para este/a adscriptor/a: conocer la planificación de su practicante como un elemento indispensable para poder analizar en qué medida puede dar cuenta de lo que piensa hacer, ponerlo en palabras y luego diseñar las acciones que considera que debe llevar a cabo para cumplir sus propósitos de enseñanza. Se conceptualiza a esa planificación como una herramienta, para ambos sujetos.

Las concepciones de planificación de adscriptores/as van apareciendo en los términos que seleccionan y utilizan en sus narraciones. Se observa una presencia reiterada de la palabra objetivos. Consideran que sus practicantes deben aprender a formularlos en términos claros y alcanzables, para poder analizar sus clases en función de éstos. Acerca de este aspecto resulta ilustrativo lo que planteó E4:

Hay dos puntos que son medulares, los objetivos que el colega se planteó alcanzar, que bueno a veces pasa que por la propia inexperiencia son objetivos muy inabarcativos [sic] porque eso uno lo aprende con el fogeo de la práctica y después en cómo se preparó ese colega para dar esa clase, mirás todo pero esos puntos son importantes. El tema de los objetivos, es importante que un futuro profesor aprenda a definirlos y concretarlos y después la responsabilidad para plantarse frente a la clase y dar respuesta. (E4)

Al respecto de este tema, pero desde otro posicionamiento, que se visualiza a partir de otra concepción de planificación, en otra entrevista se hizo referencia a la actualización con respecto a cómo plasmar el proyecto de enseñanza, a raíz de un nuevo enfoque que desde la Didáctica le propusieron a sus practicantes:

A mí me ha ayudado a crecer, a nutrirme, a mantenerme actualizada, a tener que leer cómo era un proyecto guion actual, porque si iba a leer los de ellos cómo iba a saber sino, tenía que saber de dónde viene, el origen de ese proyecto guion, a mí también me ha servido. (E8)

El/la adscriptor/a procura cuidar la autoestima de sus practicantes, con variantes en sus discursos, señalan que consideran importante tomar los aspectos positivos en cada clase, pero para eso van generando reglas en la construcción de ese vínculo y aparece como una constante el diálogo al respecto de la planificación. Se vio que ya la habían considerado como una herramienta, pero desde otra visión importa: «la cocina de la clase» esos momentos de elaboración, de diseño, que son jerarquizados por los y las adscriptores/as, pues como explican, tienen que ver con el tiempo dedicado a pensar la clase que van a dar. Valoran y está atentos/as a aspectos que transcurren por fuera del aula de práctica, pero que son necesarios para que luego allí puedan darse las condiciones para enseñar y aprender sobre la disciplina. El acompañamiento implica entonces mirar esas dos cuestiones: cómo enseña su practicante y qué posibilidades para aprender están teniendo los y las estudiantes que participan de esa práctica. El explica aquello en lo que se detiene, haciendo referencia a estos puntos que se han presentado:

Como por ejemplo la relación con los estudiantes, qué hacen los estudiantes mientras se está dando ese proceso en la clase de enseñanza y de aprendizaje, la forma en que digamos la postura física, el uso del pizarrón, si trabaja en el pizarrón, los recursos que presenta, los conceptos que se van trabajando y como yo ya estuve en la cocina de lo que ellos pensaban trabajar porque generalmente me presentan la planificación antes y la miramos juntos, ver la clase pensada en relación a la clase que estoy observando y a ver qué ajustes se pueden hacer qué sugerencias, qué cosas buenas hicieron, para remarcar eso en el tema de la autoestima que es re importante, porque ellos están observados por los alumnos, observados por mí, hay como muchos ojos sobre el practicante y a veces los nervios pueden jugar malas pasadas, puede darse también la interrupción de alguien que venga al salón, la adscripta o la dirección, bueno, y a ver cómo ellos manejan esos interruptores de la clase o si hay algún problema entre los estudiantes, bueno a ver cómo resuelven ellos un tema de comportamiento de los chiquilines, si pregunta, repregunta...

Aparece una terminología que da cuenta de la función de acompañar: mirar, observar, sugerir, remarcar. En todas las entrevistas señalaron la resolución de imprevistos como uno de los aspectos que consideran importante observar al acompañar a sus practicantes de la Didáctica II, lo describen como un logro esperable de ese año y como una de las

características que esperan de un/a futuro/a docente. Al respecto, tal como se señaló en el capítulo teórico, Nadot da cuenta luego de para qué sirve explicitar las decisiones y reexaminar soluciones improvisadas y afirma que eso “amplía el registro de respuestas y recursos para hacer frente a situaciones nuevas” (2001, p. 23).

Algunas entrevistas revelan que varios/as adscriptores/as reconocen haber aprendido, o generado sus formas de realizar las devoluciones, al haber participado de otras devoluciones al integrar tribunales. Ese aspecto fue mencionado en cinco de las ocho entrevistas, lo que da cuenta de que este sujeto particular que es el/la adscriptor/a tiene una mirada sobre cómo se ha ido construyendo él/ella mismo/a. Esos espacios y momentos de devolución son para quienes los integran espacios de formación, sin importar el rol que tengan, cada uno de los sujetos enseña y aprende algo allí, en definitiva, se forma a sí mismo, a partir de su interacción con los demás. Quienes son adscriptores/as tienen interés además por observarse y eso tal vez es lo que justamente les permite habitar el rol de acompañantes. Saber-se en construcción, con otros, a través de otros y como co-protagonista de los trayectos de formación de otros. Se partirá de la siguiente narración para extraer de allí algunos términos a analizar:

[...] participé en muchas instancias de visita a estudiantes porque los colegas me invitaban a integrar tribunales. Tomé de ellos ciertas formas de trabajar [...] y escuchaban primero a los practicantes, qué te pareció tu clase, cómo te sentiste, qué cosas te resultaron de acuerdo a lo que te propusiste, qué cosas no harías la próxima vez que des esta clase. Hay gente que es muy negativa y que se da mucho palo, dicen todo lo malo que hizo. Bueno, buscá algo que te gustó que digas yo hoy salgo conforme con esto, tratarlos de ayudar en ese pienso. [...] al final les digo de tu clase me gustó esto y siempre empiezo por lo positivo, y como para mí el error es una oportunidad para mejorar para aprender y crecer les digo para la próxima vez quizás podrías modificar tal cosa o con esto no se si estoy tan de acuerdo. Tratar de marcarles aquellos errores importantes. Plantearles los aspectos que son circunstanciales porque tampoco le vas a tirar todo lo que hizo mal. Rescato de lo que me parece que hay para mejorar lo que sea lo de más peso, sobre todo en las primeras clases porque yo creo que esto es una cuestión que tenés que enamorar de esta función que estás haciendo, si vos le decís a un practicante todo lo que hace

mal es como un bajón, señalarles lo que realmente es importante señalar y lo otro vas viendo cómo decírselo a lo largo del año. (E8)

La expresión «tomé de ellos» remite a ese reconocer cómo los sujetos se forman con otros, una postura de apertura que aparece como una constante en cómo se describen a sí mismos los y las adscriptores/as. Relata sobre cómo aprendió a escuchar a sus practicantes para comenzar a comprenderlos/as. Se invita, desde esa forma de entablar el análisis, a visitar el momento de la clase dada y dividirlo en pequeñas unidades de análisis para generar saberes al respecto.

De esta forma esas acciones se acercan mucho a lo que plantea Paul (2009) acerca de que el objetivo del acompañamiento no es hacer adquirir nuevos comportamientos, lo que supondría una intervención comportamental, sino abrir la posibilidad de desarrollar qué es la persona, cuáles son sus potencialidades. Las prácticas de acompañamiento están situadas, según esta autora, en la intersección de dos ejes: el primero va de la reflexión a la acción y el segundo va del significado a la técnica y para Paul acompañar es un «equilibrio inestable en la encrucijada entre estos dos ejes». Ir desde el saber histórico a las decisiones de qué enseñar, cómo hacerlo, a la acción, la clase. Y luego, tomar lo hecho como una técnica y expresar, o desentrañar, el significado de lo actuado. Estos aspectos quedan de manifiesto en expresiones que los y las adscriptores/as utilizan en sus devoluciones, como por ejemplo: “qué cosa no harías la próxima vez que des esta clase” o “buscá algo que te gustó”, son aspectos que remiten a la técnica de enseñar Historia, que cada uno construye y reconstruye.

Por último, la idea de construcción de un vínculo apareció señalada como objeto de detenimiento y fue en una de las entrevistas expresada así:

Cómo se planta frente a la clase, cómo es el rol de ellos, si lo toman como a veces uno lo plantea de que ellos traten de buscar al alumno, de incentivar a que sea el alumno que participe, todos los planteamientos metodológicos, los pedagógicos, todo desde que ingresa al salón, si ingresa en hora... todo...[...] El vínculo que logra con los alumnos, si les llega a los alumnos, cómo fue construyendo ese vínculo en los momentos que no estaba dando clase, de cómo se refiere al alumno, cómo los trata. (E2)

3.6 Deteniéndose en la relación con el saber

En referencia al tercer objetivo específico: ¿qué tipo de relación con el saber a enseñar proyectan? Esta cuestión fue emergiendo en diferentes partes de cada entrevista, sin que las preguntas fueran directamente dirigidas hacia la temática en particular. Se refirieron a este aspecto como una de sus mayores preocupaciones, como una de las cuestiones que atraviesa su vínculo con sus practicantes, y de alguna manera resultó ser conceptualizado como uno de los pilares autoasignados de su función.

Se observó una identidad compartida en las entrevistas: proponen a sus practicantes la lectura de la historiografía actualizada con respecto al curso que dictan. En todos los casos relatan que hace ya varios años que eligen el mismo programa en el CES y realizan ajustes de acuerdo al grupo, a su propio interés por renovar su propuesta didáctica y a los trabajos de investigación histórica que se publican, debido a esto tienen un conocimiento amplio en el abordaje en particular de esos temas. Procuran estar ellos/as mismos/as actualizados/as para poder cumplir con esa función que se autoimponen -según sus propias palabras- y que observan como uno de los retos de su función, que aceptan y consideran que impacta directamente en sus prácticas de enseñanza.

Aunque no lo plantean en estos términos, podría decirse que ese aspecto también impacta en su función de acompañar, pues implica hacerlo desde un conocimiento profundo de la disciplina, teniendo en cuenta diferentes miradas historiográficas y su practicante observa esa modalidad de trabajo y esa actitud profesional. Este aspecto remite a algo interesante: se actualizan para dar cuenta de su función y al estar actualizados son buscados/as por los y las estudiantes para cursar la práctica. Su relación con el saber es reconocida en las comunidades educativas de las que forman parte, tal como lo señala E4.

En diferentes momentos de las entrevistas van exponiendo esta postura, que puede observarse, por ejemplo, en la siguiente respuesta:

Preparar sus materiales didácticos, elegir las lecturas, un recurso, qué documentos trabaja y por qué los elige, que lo puedan fundamentar, elaborar sus propuestas de ejercitación o de evaluación de la clase que va a dar. Seleccionar en definitiva qué es lo que quiere enseñar y porqué lo quiere

hacer, ir elaborando los materiales que sean coherentes con esas cosas que ellos dicen que van a hacer y muy importante que no sea solo entrar en internet y sacar alguna cosa que alguien hizo ahí y llevarlo a clase y no tiene nada que ver con lo que trabajan o lo que saben. (E1)

La relación con el saber aparece allí de la mano de cómo tal practicante, a partir de la historiografía y las fuentes, se torna autor/a de esos «materiales» que se transforman en materiales didácticos a partir de esa elaboración personal. El acompañamiento allí va dirigido a aspectos metodológicos, referidos a técnicas de diseño de presentación de lo que tomará el/la practicante para dar su clase. Así, se describe una nueva acción que contribuye a una autonomía integral, pues esa elaboración, a partir de sus lecturas, va vinculada a una necesaria coherencia, que emergió como preocupación en todas las entrevistas. Si bien no en todas las entrevistas se dio una referencia explícita al diseño de materiales, en las cuatro en las que sí se presentó ese aspecto se vinculó tal actividad a un abordaje situado en relación a la historiografía y fuentes tomadas como referencia para preparar la clase.

En una de las entrevistas el diálogo derivó en cómo pensar y preparar la clase de Historia luego de que internet se extendiera como medio donde se encuentran materiales potenciales para estudiar, o donde se publican artículos o incluso libros provenientes de la historiografía, además de encontrar fuentes digitalizadas. Se indagó acerca de si se observaron diferencias al respecto. En este caso el/la adscriptor/a, con una larga experiencia, vivió el antes y el después de esa situación, y en relación al uso de materiales de internet sin rigor historiográfico refirió lo siguiente:

A veces cuando traen materiales sacados de Wikipedia me da como cosita, no ir a la fuente, no ir al libro de historia, no traer a los historiadores a clase eso a mí me parece que no puede ser, hay cosas que son fundamentales y deberían estar y cuando no están recalcarlo y pedirle, explicarle la necesidad de que los historiadores entren a la clase y no Wikipedia. Wikipedia leen los alumnos, no sólo, porque no digo que no puedan consultar una enciclopedia pero es importante que ellos le den esa mirada de problematización del conocimiento histórico, sino para eso los alumnos se quedan en sus casas y prenden las computadoras. (E1)

Estas cuestiones nos invitan a pensar que el vínculo que se construye en la relación adscriptor/a-practicante presenta varios niveles de significatividad y acciones para ambos, dado que en cada relación los desafíos son diferentes, a pesar de que los logros que se esperan están definidos. Las subjetividades en relación pueden presentar diferentes formas de sentir, hacer, pensar, y en definitiva vivir ese vínculo y ese momento de su formación. Podría decirse entonces, que dependiendo de cada situación, entendida ésta como cada vínculo entre un/a adscriptor/a y su practicante, puede presentar distintos niveles de análisis o dimensiones. Estos podrían estar presentes desde el inicio de su relación, o construirse en órdenes diferentes, dependiendo de cómo se establezca dicha relación entre ambos sujetos, en cuanto al tiempo en el que se conocieron –antes del inicio de práctica o a partir del inicio de ésta- y de las formas en que ambos emprendieron y vivieron la situación de acompañar y ser acompañados. Estos niveles, o dimensiones, podrían conceptualizarse como: conceptual, metodológico y afectivo-emocional.

El nivel conceptual, referido a los desafíos de enseñar un saber en permanente construcción y atravesado por las memorias y los olvidos, también construidos y pasibles de ser analizados. Este nivel, a partir de lo planteado en las entrevistas, desafía al practicante, que eligió la especialidad Historia, pero recién comienza a relacionarse estrechamente con esos saberes. Está iniciando su proceso de leer Historia, pero se enfrenta a enseñar esos saberes y debe superar los obstáculos epistemológicos propios de la disciplina. El desafío está en que lo hace frente a un enseñante experto, por tanto en ese vínculo la relación asimétrica entre ambos le otorga una responsabilidad a su adscriptor/a en sus comentarios y apreciaciones acerca de los saberes que se ponen en juego. Por tanto, la necesidad de tener información al respecto de cuáles asignaturas específicas han aprobado quienes aspiran a cursar la práctica (que se presentó en el apartado referido a las aclaraciones previas al inicio de ésta) en sus aulas está dando cuenta de esa relación con el saber que saben que será uno de sus objetos de atención durante ese tiempo compartido.

El nivel metodológico, de acercamiento al oficio, con orientaciones propias de la enseñanza de la Historia en referencia al tipo de fuente para cada nivel, teniendo en cuenta su extensión, a un abordaje de complejidad adecuada a sus destinatarios, al planteo de problematizaciones que puedan construirse en el aula a partir de lo que sus estudiantes se plantean. La iniciación a desarrollar materiales didácticos para el estudio de la Historia y evaluaciones coherentes con su propuesta.

El nivel afectivo-emocional, referido a cómo posicionarse ante el acto de enseñar un saber que para el/la docente tiene un valor importante, pero no necesariamente lo tiene para quienes son sus alumnos/as y debe buscar las formas de hacer inteligible y provocar a saber desde su propuesta didáctica. Implica la contención ante frustraciones generadas a partir de situaciones que no supo, o no pudo, resolver.

El/la adscriptor/a, con su experiencia en la enseñanza y en el propio acompañamiento practica ese saber acompañar, que contiene entre sus funciones el acompañar en una relación cada vez más profunda y académica con el saber a ser enseñado. En tal práctica, por tratarse de un vínculo humano siempre se enfrenta a situaciones nuevas con sus nuevos/as alumnos/as practicantes, lo cual implica que vaya pensándose en ese acompañamiento y siendo al igual que ellos/as un/a practicante, de una función que ha aceptado y que implica mucha contextualización, como cualquier práctica educativa. Mosconi (2001) propone el concepto de «practicante experto» y podría entenderse esta función bajo esa denominación en tanto practica la enseñanza, practica el rol de acompañante, de formador y lo va construyendo, y al pensarse como tal, se reconstruye y continúa formándose.

3.7 Acompañando el trabajo de la unidad didáctica

El programa de Didáctica II de profesorado establece, como uno de sus puntos obligatorios, que el/la practicante trabaje una unidad completa del curso donde realiza su práctica.

A partir de tal aspecto se estableció como cuarto objetivo específico la identificación acerca de qué criterios, acuerdos o aspectos intervienen en la toma de esta decisión, desde qué lugares y acciones acompañan su proceso de planificación y, luego, dentro de este objetivo, se consideró necesario detenerse en las formas de plantear y desarrollar el análisis de las clases dadas durante el desarrollo de la misma. Este último punto busca explorar en el análisis que construyen adscriptor/a y practicante como espacio donde las concepciones de los y las adscriptores/as se transforman en sus lentes para proponer aspectos que consideran que deben ser objeto de reflexión compartida.

Al respecto se identificaron varias situaciones que dan cuenta de lo heterogénea que es la realidad de los y las adscriptores/as, y de las diferencias que se pueden observar cuando

algunos aspectos reglamentarios, como la designación del docente de Didáctica, ocurren en forma tardía, o directamente, no ocurren.

En primer lugar, en cinco entrevistas, relataron estar al tanto al asumir ese practicante que debían tomar esa decisión. En segundo lugar, un/a adscriptor/a, reconoció que las primeras veces que tuvo practicantes cursantes de Didáctica II tomó contacto con esa particularidad a través de su practicante, por aclaración del docente de Didáctica, luego al recibir a otros/as cursantes de esa asignatura ya manejaba ese aspecto curricular. En un tercer caso: donde tales adscriptores/as trabajaron en varias oportunidades sin que su practicante tuviera designado docente de Didáctica tomaban contacto con ese requerimiento curricular a través de la normativa, es decir, en lo establecido en el programa del curso.

Tomando como primer escenario a desarrollar las dos primeras situaciones identificadas en el párrafo anterior, se analizará lo relatado al respecto. Los y las adscriptores/as analizan las diferencias de planificar algunas clases aisladas en la Didáctica I a asumir la responsabilidad de planificar una unidad completa en Didáctica II, explicitando en casi todos los casos la idea de selección de contenidos y elaboración de secuencias de trabajo, o secuencias didácticas, como una de los aspectos fundamentales que implica este ejercicio. El siguiente relato condensa algunas características manifestadas en varias entrevistas:

En general, las experiencias que yo he tenido, ellos ya sabían que tenían que dar una unidad didáctica y ellos eligen la unidad para trabajar y en general la unidad es por allá por agosto o setiembre, señal de que necesitan ese tiempo para irse preparando, organizando, seleccionando, es muy difícil que te digan “dentro de quince días empiezo la unidad II”, no, no me ha pasado, es mejor porque así ellos se sienten más seguro. Planificamos juntos, son muchas horas a veces ellos vienen a casa y se planifica y se replanifica y también con las orientaciones del profesor de Didáctica. (E1)

Allí aparecen algunas ideas que manifestaron también otras/os adscriptores/as: la necesidad de tiempo para pensar esa unidad, que asumen como parte del proceso, pues consideran necesario que su practicante vaya conociendo cómo trabajan sus estudiantes para resolver luego qué les propondrá. Es caracterizado como un tiempo para prepararse, organizar y seleccionar, todas ellas acciones que indican la responsabilidad que implica el diseño de la

unidad y posicionan a quienes son practicantes como sujetos que se relacionan estrechamente con los saberes que llevarán al aula.

Es interesante observar que E1 incluyó en sus palabras que durante el acompañamiento de la planificación de la unidad procura que sus practicantes tomen en cuenta las orientaciones de sus docentes de Didáctica y al consultársele acerca de si realizaba orientaciones para esa instancia prosigue en su narración conceptualizando cuál es su concepción de enseñanza de la Historia, y a partir de esta orienta y acompaña en la elaboración del proyecto de unidad de sus practicantes. Así describe el proceso:

En general cuando pensamos en unidad didáctica es como lo pienso con otros compañeros de trabajo: qué se va a enseñar, para qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar y cómo se va a evaluar. Atendiendo a eso son las orientaciones que yo le doy, entonces empezamos a mirar lo que ellos eligen a ver qué trabajarían de ahí, por qué les parece importante, atendiendo también a las características del grupo, porque ellos ya fueron trabajando con el grupo y qué funcionaría, qué recursos podrían utilizar, según esa temática y según ese grupo en particular, a veces son más apáticos, a veces son más..., se prenden más a las propuestas y también que tomen en cuenta la evaluación. (E1)

De sus palabras se desprenden algunas concepciones referidas a su forma de trabajo. Posiciona a su practicante como otro compañero/a, dando cuenta de emprender esta tarea en otras oportunidades con sus pares docentes (por tanto evidencia que el trabajo con otros le es ya de por sí ameno o frecuente). Cuando nos detenemos en ese término «compañero» sabemos que el/la practicante no es exactamente igual a un/a colega suyo, sino que se está formando, pero cabe preguntarse desde qué lugar puede quien investiga negar o cuestionar cómo lo vivencia quien así decidió designarlo/la. Lo que se intenta problematizar es que desde cómo se plantea en esta entrevista su experiencia de ser adscriptor/a de cursantes de Didáctica II está dando varias evidencias que en sus experiencias la responsabilidad, el compromiso y el tipo de vínculo que establece con sus practicantes llevan a que pueda nombrarlos de tal forma.

Plantea algunas preguntas que intentan ordenar, o clarificar los fundamentos de los saberes a ser enseñados. Allí puede observarse como modalidad de acompañamiento lo que plantea

Paul (2009) acerca de la autonomización, como proceso gradual de hacerse consciente de sus porqués. Propone pensar acerca de la forma de trabajo que se decidirá e incorpora la evaluación como un aspecto a tener en cuenta. Todas estas orientaciones dan cuenta de que su acompañamiento provoca al otro a la inquietud de resolver estas cuestiones para poder emprender la acción de enseñar Historia. Tiene claro el vínculo asimétrico, y de ahí que propone y escucha. No hay soledad del/la practicante, su presencia se hace visible a su lado y su lugar es el de mostrar un camino, una forma de pensar cómo elaborar una unidad. Tampoco pierde de vista que ambos trabajan con el mismo grupo de estudiantes y que su propósito es que éstos puedan acercarse al saber historiográfico.

Esa invitación a la toma de decisiones hace referencia a la vez a un proceso de transformación interna que menciona Acosta (2018). Dicha transformación está dada por el poder que tiene para el sujeto saber de sí, de las razones para hacer tales o cuales cosas, de considerar algo como importante o restarle importancia por no reconocerlo como significativo para el acto de enseñar.

Detenerse en las formas de expresar esas opciones y de trabajar en el aula, no sólo pensando en sus estudiantes sino también en que aquello que dice y hace pueda ser sometido a un juicio crítico con su observador practicante, le hacen construir esa nueva identidad profesional asumida. Al proponerle al otro que exponga sus motivaciones está exponiendo su involucramiento en el proceso de formación de su practicante. En ese marco de decisiones, dirige sus acciones también a ese otro y se transforma internamente para dar lugar a esa identidad profesional de acompañante.

Luego, El, se detiene en la selección de recursos que puede haber pensado su practicante para ese grupo particular, y su relato incluye a ambos sujetos (adscriptor/a y practicante) al expresar: «empezamos a mirar», lo que permite visibilizar esa acción de acompañar. Primero orienta en el diseño general de la unidad, proponiendo cuestiones a dejar en claro y luego, a partir de las decisiones tomadas acompaña en las formas de mostrar esos saberes en el aula. La posición de acompañante está allí, siguiendo lo que plantea Paul (2009) en la intersección de tres requisitos. Cumplir con una expectativa institucional, es decir, lograr que su practicante planifique en forma autónoma una unidad completa. Entender a la persona acompañada en su singularidad, teniendo en cuenta sus características personales y

motivaciones internas. Ser eficaz en tanto profesional, es decir, acercar a su practicante a un diseño de unidad inteligible para otros y útil para él/ella mismo/a al momento de enseñar.

Otra narración acerca de este tema plantea el concepto de «exploración» para que sus practicantes decidan cuál unidad van a trabajar:

Yo trato de que ellos exploren y vengan y me digan qué unidad les gustaría trabajar, ellos igual te consultan cuál sería la mejor, qué me parece a mí, por lo general, dejo que exploren de acuerdo a lo que conocen, o lo que les gusta, y qué determinen qué es lo que quieren hacer. (E7)

En esta forma de encarar esa decisión puede identificarse nuevamente la idea de que los y las adscriptores/as buscan que su practicante asuma esa responsabilidad en todas sus dimensiones: explorar en los puntos de cada unidad, familiarizándose así aún más con el programa del curso, esta vez ya con el propósito claro de trabajar una unidad en particular. Elegir teniendo en cuenta sus intereses y sus conocimientos sobre la temática. Queda planteado el diálogo, propio de una situación donde se está siendo acompañado/a, pero la responsabilidad de la decisión está en su practicante.

Resulta significativo presentar cómo se expresa en esta entrevista:

A partir de la lectura que hacíamos nosotros del plan de la asignatura, lo leíamos juntos, lo discutíamos. Yo trato de ver en qué se sienten más sólidos, o lo que les parece que van a tener más soltura para planificar esa unidad y poder darla, trato de que sea conversado, que sea consensuado. Cuando alguno, por cómo vamos conversando y yo los voy conociendo y plantean alguna cosa muy teórica o que necesitás mucho bagaje de lectura para dar ese tema yo le doy mi opinión. (E6)

Emerge allí la realidad de cuando la relación adscriptor/a-practicante-grupo de práctica eran los únicos actores de la práctica docente, y este relato ejemplifica muy bien ese momento de ir a consultar qué establecía la normativa para ese estudiante. En el marco de esa situación las y los adscriptores/as que ejercieron su rol en ese contexto vivenciaron la soledad del acompañamiento, sin que se visualice una efectiva integración, de la que hablan Cortti y

Ricobaldi (2008), entre las instituciones que forman parte de la formación docente en el Uruguay. Estas autoras emiten su discurso, avalado académicamente, desde la realidad contrastable en Montevideo, pero que no siempre se dio en todo el país de la misma manera, de ahí la necesidad de explorar en el interior del país para dar a conocer y analizar otras realidades, otros problemas, otras formas de ser adscriptor/a, otras maneras de formarse como docentes de Historia.

Se trata de un doble esfuerzo para quienes son adscriptores/as, que vivió como parte de su rol, cuando en realidad debería tener otra figura que le acompañara en la formación de su practicante. Se observa, sin embargo, que en ese contexto diferente, en cuanto a la instalación oficial del cursado de Didáctica, los criterios a partir de los cuales toman la decisión acerca de la unidad a trabajar por parte del/la practicante fueron: la orientación, el consenso, la elección del/la practicante, con la solidez conceptual como requisito. Entonces, puede decirse que ese lugar de acompañamiento se construye con una relativa independencia con respecto al curso que tiene su practicante en el instituto de formación, y se relaciona con la propia concepción que tiene el/la adscriptor/a acerca de qué hacer desde su rol.

En la misma entrevista surgió la descripción de una situación en la que su practicante quiso ceder la posibilidad de elección de la unidad y allí su docente adscriptor/a respondió desde sus convicciones acerca de cómo debe darse esa decisión u opción:

Yo trato siempre de que parta de ellos, incluso me pasó con una estudiante que ahora ya está recibida, que me dijo: “elegila tú por mí”, y yo le dije: “no, no, esto es una decisión tuya, que la vamos a conversar sí”; porque me parece que es parte de ese proceso de crecimiento, que no tengan todo resuelto, que sea un proceso de pensar, de reflexión, de intercambio, hay gente que te lo plantea: “yo quiero dar esta, ¿qué te parece?” [...] Después empezamos a trabajar en pos de lo que decidieron. (E6)

Acompañar toma allí el significado de dialogar, de intercambiar ideas sobre sus decisiones, procurar que su practicante se enfrente a tomarlas y a hacerse cargo de ellas. Nuevamente emerge una situación ya planteada en otra entrevista: una vez que su practicante toma la decisión emprenden un plan de trabajo, donde el/la adscriptor/a orienta.

Proponer el análisis de las clases dadas por el/la practicante conlleva para los/as adscriptores/as varias tareas y decisiones. En seis de las entrevistas explicitaron cómo realizan el registro de sus observaciones y desde allí partieron para proponer esa charla que mantienen con sus practicantes.

Fue interesante ir observando en cada entrevista cómo ese momento de devolución es planeado, o pensado por los y las adscriptores/as desde que deciden aceptar al/la practicante, pues hacen referencia a que al momento que deciden en cuál de sus grupos realizar la práctica ya le plantean la necesidad de generar instancias de devolución y comentario de las clases en las que estos/as trabajen. Sus narraciones se centraron en los siguientes aspectos: manifestaron llevar a cabo un registro exhaustivo, deteniéndose en el relato, en las preguntas, las respuestas de sus estudiantes y sus repreguntas, y las respuestas de los y las practicantes a las opciones (por ejemplo: metodológicas, de abordaje de un texto o imagen; las formas de interrogar ese texto; de explicitar a las y los estudiantes en términos claros el porqué del abordaje de un tema desde un determinado lugar o posicionamiento, etc.). En esas seis entrevistas, en dos de ellas expresaron tener planillas de observación para ir registrando sus anotaciones y ordenar la información.

Solamente un/a adscriptor/a entrega informes escritos de sus devoluciones, argumentando que éstos le permiten a su practicante leerlos con la distancia que crea oportuna y volver sobre la clase dada a partir de lo que él/ella observó y sus comentarios. Esta situación tiene implícita la idea de constituirse como una experiencia real, para el sujeto practicante, de detenimiento a través de la lectura sobre cómo ve otro su práctica, quien irá construyendo su concepción acerca de cuándo, cómo, con quiénes, para qué se propone enseñar.

En las restantes dos entrevistas la instancia de análisis significa un momento en el que dan impresiones generales sobre lo que observaron pero no se detienen a explicitar los aspectos que jerarquizan, ni a dar ejemplos concretos, o tópicos que toman como disparadores para el análisis. Aún frente a la repregunta, o retomar alguna frase que expresaron, no se pudo lograr mayores explicitaciones al respecto. Tales docentes no poseen formación específica para el acompañamiento, y tal vez allí pueda encontrarse un elemento interpretativo para contextualizar esa situación.

En términos generales, al respecto de la devolución estuvieron de acuerdo en que la experiencia de enseñar no termina al dar cada clase, muy por el contrario, se inicia con esa acción y es juntos, adscriptor/a y practicante, que exploran sobre lo que hizo el/la practicante, por qué lo hizo, y qué saberes sobre sí mismo puede ir construyendo a partir de pensar sobre lo que hace. En varios casos manifestaron que al ir concluyendo el análisis procuraban que sus practicantes explicitaran: qué volverían a hacer y que no volverían a hacer a partir de cómo funcionaron las acciones puestas en práctica. Esta forma de plantear la reflexión sobre lo hecho estuvo presente en al menos un/a adscriptor/a de los cuatro departamentos tomados como muestra.

El análisis llevado a cabo durante la práctica docente puede ser visualizado como un territorio primario de construcción de la Didáctica, donde sus protagonistas son profesores/as y practicantes, quienes entre sus acciones y reflexiones construyen determinadas formas de enseñar Historia, y en ellas se encuentran conocimientos didácticos que permanecen en el campo de la práctica y se producen y transmiten por vías informales.

Se les interrogó acerca de si sus devoluciones eran compartidas con los y las docentes de Didáctica en las ocasiones en que realizan sus visitas. Allí expresaron que no se las solicitan y que cuando se da la instancia de la visita hay un protagonista que es el/la practicante, y sienten que no quieren quitarle tiempo al análisis de la clase de ese día. En todos los casos, de esta muestra, las entrevistas demuestran que el/la adscriptor/a espera a que el/la docente de Didáctica (para los casos que éste fue designado) les pida su opinión acerca de cómo ven el proceso de sus practicantes para emitir juicios al respecto. En ocasiones, relataron que la segunda visita que recibe su practicante, en caso de que consideren que hay dudas acerca de su nivel de atención a observaciones, sugerencias y responsabilidad para con su práctica docente, es un momento en el que deciden dialogar con mayor detenimiento con el/la docente de Didáctica para establecer criterios comunes claros, para generar pautas de evaluación focalizadas en ese estudiante y los logros que esperan concretamente para poder establecer si está en condiciones o no de aprobar la práctica. Este aspecto da una pista muy importante acerca de un rol que cuando el proceso formativo del/la practicante transcurre aceptablemente acompaña la evaluación del curso de Didáctica desde un segundo plano, pero que cuando existen dudas con respecto a la responsabilidad con la que se asume la tarea de la práctica, se posicionan desde un rol de co-evaluadores, que ellos/as mismos/as asumen. Al respecto de esto, lo interesante es que aquí no se está diciendo que las y los docentes de

Didáctica no les adjudiquen ese rol (ni tampoco que se lo adjudiquen), sino que ellos/as mismos/as, empoderados/as en su rol, y con una preocupación acerca de cómo transcurre el proceso formativo de quienes trabajan con ellos/as en sus grupos, van transitando diferentes posiciones según las características, necesidades o fortalezas, de sus practicantes.

Para algunas personas entrevistadas desde que los y las profesores/as de Didáctica se comunican, a comienzos de año, vía email, presentándose y narrando cómo trabajarán, han mejorado la comunicación con tales colegas con quienes comparten al estudiante practicante. Para otros/as, conocer al/la profesor/a de Didáctica en la primera visita ha sido la situación que han vivido la gran mayoría de las veces. Este hecho es visualizado como una instancia en la que conocen el posicionamiento del docente de Didáctica y tratan de entrar en consonancia con los planteos que designan como “aportes teóricos”. Allí se hace visible esa separación que algunos/as plantean entre teoría y práctica. Este aspecto, dadas varias de sus respuestas podría ser un interesante objeto de investigación en otro trabajo, pues surgió en varias entrevistas el abordaje diferenciado de ambos lugares: el espacio de análisis con el/la adscriptor/a y el espacio de la clase de Didáctica.

Yo del profesor de Didáctica esperarí­a que tenga el diá­logo con ellos primero desde lo teó­rico, hablando de planificaci3n o evaluaci3n o de planteamiento de objetivos y sobre todo actualizado, las nuevas producciones. Los que estamos en aula no necesariamente lo sabemos. Que tengan esas discusiones con los estudiantes de sus objetivos, de sus planificaciones, desde el análisis teó­rico, o sea que ellos presenten su planificaci3n de unidad y se la discutan desde lo teó­rico. Y a mí me gustarí­a discutir eso mismo desde lo práctico en relaci3n con el grupo que yo comparto con ese practicante. Porque la planificaci3n el profesor de Didáctica la puede discutir en base a lo que aprendieron en el curso pero yo la puedo discutir porque al conozco al grupo y conozco si esos ritmos van a ser suficientes, sino será demasiada carga temática porque los chicos no te van a seguir, si les va interesar o no. Es como que discutimos lo mismo pero uno desde lo teó­rico y el otro desde el escenario donde va a trabajar y así podrí­amos dividirnos y complementar. (E5)

Hay dos énfasis claros: lo teó­rico actualizado se considera como aquello que aporta la Didáctica, y lo práctico-situado se designa como el espacio de intervenci3n y aporte desde

el rol de adscriptor/a. Se hace referencia a un ideal de complementariedad pero se observa una separación de roles, que como se expresó, habilita a pensar exclusivamente lo narrado como punto de partida para futuras investigaciones.

3.8 El rol del/la adscriptor/a en el contexto liceal

En cuanto al quinto objetivo específico: ¿qué instancias de intercambios reflexivos, jornadas, lecturas sobre las tareas de docentes adscriptores/as reconocen como aportes al ejercicio de su rol? Este objetivo buscaba identificar y caracterizar espacios de discusión y reflexión sobre el rol de acompañar en los enclaves institucionales donde desarrollan su trabajo los y las adscriptores/as.

El resultado obtenido a partir de la indagación fue que solamente en dos entrevistas manifestaron que compartieron con sus colegas, en instancias que se dieron puntualmente en dos momentos de sus trayectorias como adscriptores/as, donde compartieron materiales de lectura al respecto de su rol y tuvieron instancias de coordinación institucionales de sus liceos destinadas específicamente a pensar cómo trabajar con sus practicantes. En uno de esos casos, integrantes del equipo de Dirección participaron y acompañaron la propuesta de dichos docentes, alentando a continuar con la experiencia. Sin embargo, dado que no volvieron a trabajar en la misma institución, y que su labor como adscriptor/a se interrumpió en años consecutivos, no dieron continuidad a ese trabajo colaborativo.

Una de estas entrevistas se explicó que cuando ha tenido acceso a lecturas del campo de Didáctica de la Historia las ha compartido, pero sin generar luego instancias de reflexión al respecto, ni tampoco vinculando, o interpretando, lo que vivencian desde su rol con los materiales teóricos socializados.

Los restantes casos consideraron, a partir de la pregunta, que sería positivo contar con dichos espacios pero que dadas las situaciones que vivencian en su labor docente muchos otros temas son presentados por los equipos de dirección de los centros como más urgentes y pasibles de ser abordados. Al respecto E5 se posiciona desde un lugar que presenta una reflexión en la que vale la pena detenerse: “Yo no he estado en instancias de ese tipo, pero sería muy valioso me parece, para trabajar juntos para apoyar a los estudiantes, no lo hemos

logrado socializar.” En primer lugar, asume que compartir con otros/as colegas adscriptores/as sus experiencias podrían enriquecer el trabajo del colectivo, y fundamentalmente el acompañamiento a sus practicantes. Luego, asume una responsabilidad como docente que participa de la formación de otros/as al expresar «no lo hemos logrado socializar», dando cuenta de que ha sido un límite que los/as mismos/as docentes se han puesto por no tomar dichos lugares, o momentos institucionales, y utilizarlos en pos de sus propias inquietudes, generando así un espacio de profesionalización docente, a partir de compartir sus formas de vivenciar el acompañamiento.

Estos aspectos remiten a la producción del conocimiento que necesita darse en torno al análisis de las prácticas de adscriptores/as y que en palabras de Mosconi (2001) se da “a partir de una reflexión sobre su práctica: es en esta autoreflexión donde la teoría tiene la función de mediación, una mediación que funda la autonomía del practicante” (Mosconi, 2001, p. 15). Aparece allí ese elemento fundamental: las teorías, o aproximaciones de las ciencias humanas a la realidad, o sus representaciones. Con herramientas conceptuales tomadas de dichas teorías los y las docentes piensan todo lo que implica la tarea educativa y no sólo aquellas que les auxilian o guían cuando piensan epistemológicamente sus clases. Éstas les acompañan cuando llegan al aula y trabajan en ella, aun cuando no las hayan conceptualizado como tales en el marco de sus narraciones sobre cómo ejercen su rol docente.

Se observa que las dinámicas institucionales de la educación media generan escasos intersticios para la investigación y producción académica de los y las docentes, y en ese escenario la figura del/la adscriptor/a no es visualizada en su real potencial, no sólo como formador/a, sino como sujeto que tiene saberes sobre el acompañamiento para compartir, repensar, reinterpretar, y dar cuenta así de uno de los vínculos que están presentes en el marco de la formación de los y las futuros/as docentes.

3.9 Participación en cursos de adscriptores/as

Considerando el sexto objetivo específico: ¿qué cursos han realizado para formarse como adscriptores/as y qué impactos mencionan que han tenido estos en el ejercicio de su labor? Se indagó al respecto para poder establecer si accedieron, teniendo así nociones del alcance

de dichos cursos y pudiendo reconocer qué aportes les generó en su labor de acompañamiento.

Al respecto de la formación específica como adscriptores/as, dentro de la muestra ninguno de ellos realizó los cursos de IPES, aunque los identificaban, y en las últimas ediciones reconocieron que sintieron que podían ser cursos que les generaran aportes.

Señalaron que el hecho de que los encuentros presenciales fueran en Montevideo era el principal obstáculo para realizarlos, planteando que en el caso de que los cursos se dicten en sus ciudades de residencia estarían dispuestos/as a llevarlos a cabo.

En tres entrevistas, sin embargo, pudo establecerse que contaban con formaciones que creyeron oportuno nombrar como espacios de formación institucionales que les generaron herramientas teóricas y metodológicas para ejercer su rol.

El primer caso, tenía el curso para maestros/as de escuelas de práctica del CEIP, y consideró oportuno destacar que de allí había extraído insumos para la observación y devolución de las clases de sus practicantes. Expresó que el contar con este curso fue uno de los aspectos que le llevaron a aceptar el rol de adscriptor/a en el CES, ya que sintió que contaba con una formación de base para dicha tarea.

El segundo caso, realizó el curso en el CLAEH, reconociendo importantes aportes teóricos para pensarse en su rol y desde dónde posicionarse para acompañar, pensando en los modelos de formación, en las formas de expresar sus comentarios al respecto de las decisiones que toman sus practicantes para pensar sus proyectos y guiones de clase.

El tercer caso, realizó el curso de inspectores del CES y a partir de la parte práctica tomó las pautas de observación, que asumió haber rediseñado y adaptado, para tener en cuenta particularidades del estudiantado de profesorado que consideraba que debía registrar.

De los datos obtenidos a partir de este punto en particular puede decirse que la política de formación para adscriptores/as resulta insuficiente en cuanto a las posibilidades reales de acceso a estos/as formadores/as del interior del país, lo cual debería ser contemplado como un aspecto a repensar para futuras ediciones de los cursos.

3.10 La hipótesis a la luz de los resultados

La hipótesis formulada responde a una realidad empírica de la que se da cuenta en el capítulo teórico: no existe un perfil acordado y registrado por las instituciones que intervienen en la formación docente sobre la tarea de quienes ejercen como adscriptores/as. De ahí que se haya hipotetizado al respecto de dos variables, o dimensiones, que atravesaron esta construcción metodológica: la existencia de concepciones didácticas diversas acerca de cómo llevar a cabo el acompañamiento a sus practicantes y el lugar secundario de las acciones emprendidas por los y las adscriptores/as en la formación de los/as cursantes de la Didáctica II, dado el desconocimiento de estos/as acerca de las particularidades de dicho curso. Este último aspecto no es un requisito exigido para asumir el rol, de ahí que no pueda tomarse de antemano como un dato conocido por los sujetos objeto de este estudio.

Pudo establecerse que si bien las modalidades de acompañamiento de los y las adscriptores/as de esta muestra presentan algunas variantes, sus concepciones didácticas revelan muchos aspectos en común y dan cuenta de un ejercicio autónomo de su rol, así como de una identidad profesional asumida. Se identificaron logros en común que esperan de sus practicantes y condiciones de trabajo en el aula para pensar la práctica de la enseñanza de la Historia que le presentan a los mismos.

Entre las variantes mencionadas pueden nombrarse: aspectos que observan y registran cuando sus practicantes dan su clases y formas de establecer o iniciar el análisis y la devolución de las mismas. Estas diferencias pueden analizarse a partir de la categoría de subjetividad como herramienta teórico-conceptual para comprender que cada adscriptor/a habita el rol desde sus características singulares y a partir del vínculo que establece con cada sujeto acompañado. Dichas variantes no implican poder afirmar que se constataron concepciones opuestas, sino que partiendo de un perfil profesional similar, los casos estudiados generan acciones hacia un acompañamiento con características muy próximas en sus propósitos, orientaciones y fundamentos.

Al respecto de los aspectos comunes pudo establecerse que los y las docentes adscriptores/as llevan a cabo su trabajo teniendo muy claras las implicancias de su rol. No esperan orientaciones de quienes son docentes de Didáctica. Conocen las particularidades de cada unidad curricular del campo de la Didáctica. Dirigen sus acciones a colaborar para que sus

practicantes asuman su tarea en el marco de una autonomía profesional, que se construye a partir de una relación profunda con el saber a ser enseñado, una selección y jerarquización de los conceptos a ser trabajados y una reflexión constante sobre lo proyectado previamente a la clase y lo hecho efectivamente allí.

De esta forma, los y las adscriptores/as describen sus acciones en el marco de un trabajo colaborativo, dado el avance en la carrera que tienen sus practicantes de la Didáctica II con los grupos en los realizan sus prácticas docentes.

Trabajan en consonancia con las propuestas del/la docente de Didáctica, pero en varias ocasiones, dada la ausencia de esta figura institucional y formadora, han generado un acompañamiento desde la soledad de su rol, a partir de criterios construidos desde sus trayectorias profesionales.

Conclusiones

Al respecto del vínculo explorado

Abordar las concepciones didácticas sobre el acompañamiento es encontrarse con la narración sobre esa identidad docente particular, la de ocupar un lugar en la formación de quien aspira a ser docente. Significa explorar por el terreno de esas relaciones construidas dentro y fuera de las aulas de práctica, entre saberes específicos y concepciones de enseñanza. Implica conocer ese vínculo, indirectamente, desde la visión de uno/a de sus protagonistas, a partir del análisis de concepciones y posicionamientos referidos a cómo se establece, cómo se construye, cómo se siente, cómo se vive, esa relación. Todo ello mediatizado por el lenguaje, recuperado y construido del plano de los recuerdos, situado a medio camino entre la memoria y el presente de los sujetos.

Para aprender a ser docentes los y las practicantes van al lado de sujetos con experiencia - entendida como la reflexión sobre lo que les ha ocurrido en sus años de docentes de Historia, tanto desde lo epistemológico, como desde los vínculos y situaciones que se dan en el aula. Estos/as les muestran su relación con el saber, como «practicantes expertos», cómo han solucionado, o abordado, diversas situaciones que se le han presentado, y en buena medida, comparten y explican su forma de conocer, en el sentido amplio del término. En esa relación, hay quienes se han designado como guías, acompañantes, compañeros, e incluso, como maestros viejos que comparten su experiencia. El probable sentido metafórico de esta expresión revela y esconde significados analizados en el capítulo de análisis dada su carga conceptual.

Los y las adscriptores/as asumieron como una de sus tareas «autoasignadas», en el marco de la construcción de su vínculo, el cuidado de la autoestima de sus practicantes, dando así señales de una función de sostén. Su labor les desafía a trabajar muchas veces desde la frustración, pero de forma tal que ésta no sea un obstáculo para seguir, sino un impulso a reconocerse en la nueva función que están asumiendo y de la cual pueden generar su saber-hacer solo haciendo, volviendo a enfrentarse al desafío de enseñar, y corriendo los riesgos implícitos en dicha tarea. Así los y las adscriptores/as fueron explicitando un marco de

acciones que desarrollan para poder extraer aspectos positivos de cada clase dada por sus practicantes y generar preguntas para el auto-reconocimiento de sus acciones e intenciones.

Entre la libertad de ser elegido/a y la posibilidad de rechazar el rol

Si bien este trabajo sitúa a las concepciones didácticas de los y las adscriptores/as como el objeto de estudio, en el acercamiento a estos, su relación con sus practicantes es el inicio de cada aspecto abordado. Se propone a continuación detenerse en la siguiente cuestión: por parte de los y las practicantes poder elegir, con quién realizar la práctica presenta dos escenarios posibles.

El primero: da la posibilidad de transitar esa parte de su formación con otro elegido por el estudiantado de profesorado, referente para él/ella. Allí el acompañamiento se ve influenciado por el plano afectivo y por el reconocimiento a su labor docente que lleva implícito.

El segundo: deja librado a la disponibilidad y voluntad de quienes son habilitados para tal función a aceptar, o no, a quienes necesitan cursar la práctica en un grupo de educación media y puede implicar tener que acudir a muchos/as docentes antes de obtener una respuesta positiva. En esta situación, finalmente al encontrar a alguien dispuesto a aceptarle se inicia un vínculo entre dos posibles desconocidos/as, que irán construyendo su relación y reconociéndose en sus particularidades y compromisos.

Acompañar, entre el compromiso ético y la identificación

La disponibilidad a acompañar obedece en el caso de los y las adscriptores/as de esta muestra en particular a dos grandes cuestiones en las que se detuvieron y explicaron, no siempre desde un punto de vista analítico, pero sí como motivos fundantes del inicio de ese rol.

El primero de ellos, a un posicionamiento ético de compromiso con la formación docente de sus futuros/as colegas, entendiendo que las aulas de educación media son el espacio natural y necesario para que quienes se inician en el oficio de enseñar construyan ese saber-hacer.

Depende entonces de quienes pueden ejercer la tarea de acompañar habilitar ese espacio que necesariamente debe cumplir curricularmente el estudiantado de profesorado: su práctica docente. En las entrevistas surgió en forma reiterada la no visualización de razones de peso para negarse a colaborar con otros/as, por el contrario, fue visto conceptualizado como un desafío que les condujo a su desarrollo profesional.

El segundo motivo, y con un peso muy importante, refiere a aspectos biográficos, a saberse en la situación de haber sido también practicantes y encontrarse con la interrogante de quién les habilitará ese espacio de práctica que necesitan para avanzar en su carrera y desarrollarse como profesionales de la enseñanza. Puede decirse entonces, que los procesos de identificación, entre adscriptores/as y practicantes que les solicitan realizar la práctica junto a ellos, median en la decisión de aceptarles. En referencia a esa identificación, es decir, a ese pasado que vuelve y se actualiza, el/la adscriptor/a tiene la experiencia de haber sido acompañado/a, ya que los planes de formación docente en Uruguay, hace al menos cuatro décadas, que se desarrollan con esa particularidad en el espacio de práctica docente. Ese lugar ofrecido se constituye como el punto de comienzo de la identidad profesional de quienes son adscriptores/as y se encuentran en el marco de sus narraciones en un plano donde convergen interrogantes, afectos, convicciones y aprendizajes construidos. Al respecto, los y las adscriptores/as de la muestra explicitaron valorar la posibilidad de resignificar su experiencia a partir de la instancia de diálogo propuesta de esta investigación.

Mostrar el escenario de práctica y establecer compromisos

Se conceptualizó desde este trabajo como «rituales de iniciación» a aquellas aclaraciones, instancias o charlas, que mantienen con sus futuros/as practicantes dando cuenta de cómo desarrollan su labor de enseñanza y qué compromisos consideran que deben establecer previo al inicio de la práctica. Entienden que forma parte del acompañar poder decir cómo será ese espacio y tiempo de ser acompañados.

Como parte de su rol, asumen la responsabilidad de recibirlo/la institucionalmente, acercarlo/la a los programas del CES, darle orientaciones al respecto. Estas acciones asumidas forman parte del rol instituyente de los/as adscriptores/as, pues frente a la carencia de la integración o coordinación entre las dos instituciones que participan de la formación

del estudiantado de profesorado, el/la adscriptor/a es el único nexo entre el liceo donde realiza la práctica y el instituto de formación. Una mayor articulación entre ambas instituciones redundaría en el desarrollo profesional de ambos sujetos involucrados y probablemente de todos los actores institucionales, al hacerse conscientes de las implicancias de contar entre sus integrantes con estudiantes de formación docente, que pueden participar de la vida de esa comunidad educativa desde otros roles, donde también construirán y aportarán saberes.

De la exploración a la autonomía

Las concepciones didácticas sobre el acompañamiento muestran aspectos en común que generan un determinado perfil profesional o identidad profesional de los y las adscriptores/as, construida desde posicionamientos éticos: desarrollan su acción con el propósito claro de colaborar para la autonomía de sus practicantes, en tanto futuros educadores y como proceso continuo de desarrollo profesional para ambos. Fundamentar un enfoque, posicionamiento, mirada, recorte, selección, utilización de un recurso o elaboración de un material didáctico, por parte de cualquiera de los dos sujetos involucrados en este vínculo significa, desde sus relatos, una oportunidad para argumentar sus decisiones u opciones desde saberes avalados académicamente.

Desde ese propósito la elección de temas y unidad a trabajar es una de las características identitarias del grupo de esta muestra. En cada entrevista se reveló la importancia dada a dicha libertad, en el marco de un acuerdo y acompañamiento, pero también de exploración, el estudio y el énfasis dado al desarrollo de acciones que fomenten la autonomía de sus practicantes. A partir de una toma de decisiones y abordajes fundamentados. Para ello se puntualizaron los siguientes aspectos como prioritarios al momento de observar: toma de decisiones fundamentadas, manejo del saber disciplinar, construcción de vínculos responsables con los estudiantes, claridad conceptual al momento de enseñar, capacidad de análisis entre la clase pensada y la clase dada.

En algunas entrevistas se observó que la formulación y el cumplimiento de objetivos fue planteado como un elemento de suma importancia, mientras que en otras prefirieron designarlo desde otro posicionamiento teórico como: la formulación de sus propósitos de

sus proyectos de enseñanza. Allí se abre un escenario de análisis que excede a los alcances de esta investigación para interpretar las diferentes formas de pensar el plan de una clase y sus sustentos teóricos y metodológicos, pero queda planteada como una posible línea a explorar en otros trabajos de corte investigativo sobre los supuestos que guían al colectivo docente en sus planteos acerca de sus acciones dirigidas a la enseñanza.

Dado el reconocimiento de las particularidades del curso de Didáctica II de sus practicantes en las entrevistas se consideró que éstos debían manifestar a lo largo de su práctica condiciones para detenerse en errores y generar reflexión al respecto. Además, mencionaron la resolución de otros emergentes que puedan suscitarse como uno de las habilidades a desarrollar.

Sobre la relación con el saber

Al respecto de esta cuestión se observó otra de las funciones autoasignadas de los y las adscriptores/as: estar actualizados/as en cuanto a la producción historiográfica y lograr que sus practicantes trabajen con tales posiciones historiográficas en el aula, generando así un ambiente académico de trabajo, en el marco de la enseñanza de una disciplina en constante construcción y revisión. Manifiestan que les preocupa este hecho, y es objeto de sus atenciones. Cuando observan un distanciamiento de la producción académica en las clases que trabajan sus practicantes lo señalan como un elemento a revisar.

Expresan que tratan de leer incluso los materiales que los y las docentes de Didáctica les proponen a sus practicantes para conocer dichas lecturas y así actualizarse también en cuanto a planteos desde el campo de la Didáctica, lo cual ha significado una posibilidad de desarrollo profesional. Reconocen que, desde la educación media, no siempre logran estar actualizados/as, en los tiempos que les gustaría.

Se observa, en ese marco, una preocupación por una relación profunda con el saber, tanto por el/la practicante que se forma como por los y las estudiantes de educación media que forman parte de los grupos donde se lleva a cabo tal práctica. La orientación bibliográfica de historiografía que aborde los temas a ser trabajados por sus practicantes fue una constante en el relato acerca de ese trabajo compartido que emprenden y desarrollan con cada

experiencia de acompañar. En algunas entrevistas expresaron valorar especialmente la búsqueda autónoma de bibliografía como un plus en ese proceso de construcción de su autonomía. En otros casos, señalan que cuando el/la docente de Didáctica realiza orientaciones al respecto logran complementar el acompañamiento al abordaje que realizó su practicante. Dan cuenta de esta forma de esa necesidad de mantener un vínculo más estrecho con ese colega que también participa del trayecto de formación del sujeto que se está formando.

Aunque se evidencian diferencias, dadas por énfasis puestos en aspectos diferentes, no se registran contradicciones que puedan llevar a afirmar que están posicionados desde lugares opuestos.

Observar para analizar y escuchar para entender

El/la adscriptor/a, se sabe observado/a –y allí aparece una de las características del aula donde confluyen adscriptor/a y practicante: la práctica educativa del primero/a siempre está bajo la mirada de ese sujeto que está iniciándose en la labor de enseñar - y será observador/a cuando su practicante dé sus clases –allí elige cómo posicionarse al mirar, qué rescata, qué comenta, cómo se lo plantea a su observado/a-. Luego, la interacción entre el/la adscriptor/a y su practicante se establece a partir del diálogo sobre aquellos temas que plantean conjuntamente como significativos para abordar y de ahí que acercarse a ellos conduzca a ese conjunto heterogéneo que menciona Bolívar. ¿Por qué heterogéneo? Porque cada grupo de práctica se encuentra en un contexto particular, con desafíos propios de ese grupo de estudiantes. A su vez, cada practicante posee determinadas características singulares y sus adscriptores/as van orientando sus acciones en relación a acompañar el diseño y puesta en marcha de un proyecto de enseñanza que contemple el nivel en que se está desarrollando esa práctica, el grupo y sus particularidades (intereses y potencialidades) y el desarrollo, a lo largo del año, de aquellas cuestiones que se definen como relevantes para entablar el vínculo educativo: atender y detenerse frente a los errores, repreguntar, resolver emergentes. De eso dependerán sus diálogos, en los que expondrán sus preocupaciones y expectativas.

La mayoría de los y las docentes de la muestra no participó de ninguna de las ediciones de los cursos de adscriptores/as. A pesar de ello, desde su compromiso con la acción de

acompañar comienzan a tomar decisiones sobre cómo orientar, ayudar, proponer una forma de organización del trabajo de enseñar. Caracterizan su función como la de guías, orientadores/as, compañeros/as de un trayecto, donde sus funciones son acompañar, dialogar, entender, escuchar, explicar. Hay quienes explicitan registrar todo lo dicho – narración, preguntas, repreguntas, y lo hecho –por ejemplo, las formas de trabajo en el pizarrón- por sus practicantes mientras dan sus clases. En otros casos, registran sus observaciones en planillas elaboradas por ellos/as mismos/as, en ocasiones readaptadas de otras instancias de formación. En todos los casos manifestaron una mirada atenta a las acciones de sus practicantes para poder establecer luego el análisis.

Construir y reconstruir el saber-hacer-acompañar

Los/as adscriptores/as asumen las singularidades de los sujetos acompañados, recuerdan características de sus practicantes, propuestas innovadoras, situaciones de frustración y todo ello es visto como una característica que hace a los desafíos de su rol: conocer a sus practicantes. Pero también a la riqueza y oportunidad que significa emprender dicha tarea: encontrarse con alguien que quiere, al igual que ellos/as, enseñar Historia. Este aspecto remite a la subjetividad del/la acompañante y el/la acompañado/a como sujetos en construcción, de ahí que ambos/as se producen o emergen de la situación establecida, pues como se conceptualizó: sin acompañado/a no existe acompañante. El rol de adscriptor/a entonces, se construye con otro/a que aspira a alcanzar a ser profesor/a, y es en esa relación que ambos sujetos producen sus lugares subjetivos, a partir de un vínculo en el que el saber, la enseñanza y el aprendizaje son los ejes del mismo. En el marco de la escucha y la reflexión compartida generan experiencia y se tornan protagonistas de sus saberes.

Quien acepta el rol de adscriptor/a asume el desafío de mostrar y dar cuenta de por qué enseña Historia de la forma en que lo hace, a un sujeto que se está iniciando en la profesión. Además, se enfrenta al desafío de estar presente para que su practicante explicita sus razones para tomar las decisiones a la hora de pensar, dar y analizar su clase. Su escucha, su empatía y su capacidad de indagación se ponen en juego.

Se establecieron en el análisis tres dimensiones, o niveles de reflexión al respecto del rol del adscriptor: nivel de orientación conceptual, de orientación metodológica y de sostén

afectivo-emocional. La intensidad de cada una de estas funciones determinará modalidades diferentes de habitar y construir el rol y vivenciar de esa forma el acompañamiento.

Revisar aquellas cuestiones que les ubican en los trayectos de formación de otros sujetos les generó inquietudes por pensar en sus acciones, sus expresiones, es decir, todo aquello que hacen en el marco de su rol de adscriptores/as, bajo la convicción de que eso se constituya como un aporte para sus practicantes y para adscriptores/as que están iniciándose en su tarea y tengan inquietudes de conocer otras experiencias.

Construirse desde la soledad del rol

Los y las adscriptores/as construyen su rol en solitario en el marco de las instituciones donde trabajan, con escasas instancias de intercambio con sus demás colegas adscriptores/as. Asumen no haber logrado socializar sus prácticas de acompañamiento en las comunidades educativas de las que forman parte. Consideran positivo poder generar espacios institucionales de fortalecimiento y discusión de las implicancias de su rol. Este aspecto merecería ser tomado por las autoridades de los consejos desconcentrados que imparten el nivel medio de enseñanza dentro de la ANEP para contribuir al desarrollo de dichos espacios en pro de un fortalecimiento del desarrollo profesional de los y las adscriptores/as.

Además, en años anteriores a que el Sector de Profesorado Semipresencial del CFE gestionara los cursos de Didáctica de los profesados semi-libre, fueron muchas veces la única figura docente que acompañó a sus estudiantes, dada la no designación, o designación tardía, de docentes de Didáctica.

Esa realidad diferente configuró una dualidad oculta, y a la vez visible, entre la formación del profesorado en Montevideo con respecto a los lugares donde solo puede cursarse el profesorado en IFDs -se exceptúa entonces la situación que se da en aquellas ciudades donde existen CERPs-. Oculta para la comunidad académica pues no hay trabajos de investigación que tomen tal situación de esa parte del estudiantado como un problema de la formación docente, lo que aleja el tema de discusiones sobre la política educativa. Pero visible para los actores institucionales -practicantes y adscriptores/as- de formación docente que vivían esa realidad. Por tanto, se considera positiva la resolución de pasar a la órbita del Sector de

Profesorado Semipresencial la Didáctica de Historia, entre otras contempladas en el mismo documento.

A partir de lo expuesto se considera pertinente que el CFE, CES y CETP diseñen un proceso de construcción de espacios de reflexión y formación entre adscriptores/as que permitan recuperar y fortalecer sus inquietudes y aportes desde el ejercicio de su rol, no solamente desde el diseño curricular de un curso, sino mediante la jerarquización del rol en el marco de cada institución donde estos llevan a cabo su tarea, permitiendo la profesionalización en territorio y no centralizada desde la formación del IPES. Cuando los saberes acerca del acompañamiento se socializan mediante representaciones de lo actuado están generándose espacios transicionales para que quienes aún no han incursionado en la tarea de acompañar puedan observar allí, en la misma institución donde enseñan diariamente, cómo sus colegas se han posicionado y han vivenciado tal rol. Para quienes presenten sus experiencias puede constituirse en una posibilidad reconocer su tarea en el marco de la producción académica al respecto de la misma, y desde allí, generar también sus aportes y abandonar la soledad del ejercicio de su rol.

Para finalizar, desde una mirada pedagógica la relación que establecen adscriptor/a y practicante, en las diferentes realidades de la formación docente en el Uruguay, merecen ser reconocidas académicamente para generar saberes sobre aquellas cuestiones que son objeto de análisis y discusión en el desarrollo de la práctica docente, clase a clase, en el enclave institucional en el que ocurren. Lejos de constituir una realidad homogénea estamos frente a realidades con variantes que responden a un entramado complejo y heterogéneo.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Calamet, Fernando (2014). «Principales circunstancias y algunos retos de la formación de docentes de enseñanza media en Uruguay. Prospección de un “caso particular de lo posible”». Rivera: En Revista *Topos*,
- Acosta, Mariana (2018). *Las mediaciones de un oficio incierto Ser adscriptora entre lo establecido, la cotidianeidad y la conmoción*. Montevideo: CLAEH.
- ANEP-CES-ATD (2018). *Libro XXXVIII ATD*. Piriápolis. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/2018/Docentes/ATD/ATD%20mayo/Libro_XXXVIII_ATD_Piripolis_2018.pdf
- ANEP-CFE (2017). ACTA 45 Resolución: 51. Disponible: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_estudiantil/2017/a45_res51.pdf
- ANEP-CFE (2020). Memoria 2015-2019. Montevideo. Disponible: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2019/memoria2015-2019_web.pdf
- ANEP-CFE-IPES (2019). Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores/as o aspirantes a serlo en la ANEP. Edición 2019. Montevideo. Accedido 12/02/2020. Disponible en: http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2019/adscriptores/as/curso_adscriptores/as_CFE_2019.pdf
- Bañuls, Gabriela (2013). “Sociedad de la información. La educación en contexto geoeconómico-histórico”. En: *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Baez, Mónica y García, Juan . Montevideo: FLACSO.
- Barbier, Jean-Marie Galatanu, Olga (1998). *Algunos lazos entre acción, afectos y transformación de sí*. París: PUF.
- Batthyány, Karina y Cabrera, Mariana (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: UdelaR.
- Beillerot, Jacky; Blanchard Laville, Claudine; Mosconi, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Beillerot, Jacky (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Blanchard Laville, Claudine (2009). *Los docentes entre placer y sufrimiento*. México: Unidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco

- Bolívar, Antonio. Fernández, Manuel Molina, Enriqueta (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Accedido el 17-7-2019 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Borges, María (2008). *Habitar un rol: la tarea del profesor adscriptor*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Capocasale, Alejandra. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?, en *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Zonalibro, pp. 32-47 [2015].
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casullo, Alicia (2002). «Conocer, pensar, saber». Artículo en *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Ediciones Trapiche.
- Contreras, José (2016). *Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuri (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Corti, Bettina y Ricobaldi, Mirta (2008). Reflexiones en torno a didáctica y práctica en la formación de docentes. Revista *Temas*. Montevideo: CENID.
- Díaz Bravo, Laura.; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred; Varela-Ruiz, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 México: Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal.
- Durquet, Adriana (2014). *Formación docente en formato semipresencial – Uruguay 2014: “Una experiencia en construcción”*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Godoy Iribarne, Carola (2018). *La intimidación del aula*. Montevideo: CLAEH.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Keim, Lizzie Magallanes, Mariana (2010). «Mediaciones de formación en la enseñanza de la historia: el papel de los profesores/as adscriptores/as» En: *Cuadernos de Historia N° 5 Formar(se) profesor de Historia en el Uruguay*, Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Lanzaro, Jorge (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Larrosa, Jorge (2002). Experiencia y pasión. Conferencia. En: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Lovesio, Beatriz (2017). Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. Disponible en:
http://virtual.flacso.edu.uy/pluginfile.php/6925/mod_resource/content/1/Herramientas%20conceptuales%20para%20el%20dise%C3%B1o%20II.pdf
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Meo, Analía (2010). «Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina», *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, N° 44; pp. 1-30. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Mosconi, Nicole (2001). «¿Qué nos enseña el análisis de las prácticas acerca de las relaciones de la teoría con la práctica?» En Blanchard-Laville, Claudine y Flabet, D. *Sources théoriques et techniques et de l'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Hamarttan.
- Nadot, Suzane (2000). «De los saberes a la práctica» En Blanchard Laville, Claudine et Nadot, Suzane. *Malaise dans la formation des enseignant·s*. París.
- Paul, Maela (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Ricouer, Paul (1986). La identidad narrativa. Conferencia pronunciada en la Facultad de Teología de la Universidad de Neuchatel.
- Ruiz, José (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sautu, Ruth (2006). *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós
- Zavala, Ana. Scotti, Magdalena (2005). *Relatos que son teorías, historia de la enseñanza de la historia*. Montevideo: CLAEH.
- Zavala, Ana (2006). «Caminar sobre los dos pies. Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza». Artículo de la Revista *Praxis educativa*.