



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

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

**El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el
Profesorado de Sociología del Uruguay**

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

Presenta:

Rosa Violeta Garrido KelleMBERGER

Directora de Tesis: Mag. Alejandra Capocasale Bruno

Montevideo, Uruguay

Julio de 2018

“Detrás de toda práctica educativa existe toda una concepción acerca de los modos de conocer. Y diremos que no siempre conocemos estos modos con los que nos conocemos a nosotros mismos, al mundo y a los otros” (Ferreirós, 2015, p. 2).

Dedicatoria

Dedico este trabajo, a mis hijos “hiposos” Eli y Santi, porque en sus miradas siempre he encontrado la fortaleza suficiente para disfrutar de la vida, más allá de los obstáculos que se nos presentan. Va dirigido a ustedes, pues de todos los títulos que un ser humano puede llegar a conseguir, sin ninguna duda, el de ser madre, es el más gratificante de todos. Un título, que sin ustedes no sería posible, y me hubiese perdido la maravillosa experiencia de ser mamá. Un título, que a diario es necesario rendir asignaturas, y cuyo currículum, gracias a la vida, no acaba nunca, lo cual hace posible mi disfrute de verlos crecer a diario. Infinitas GRACIAS.

También dedico mi trabajo a mis queridos padres, Viole y Garri, a mis hermanos Luis y Rúben, a quienes llevo conmigo, pues soy como soy gracias a ellos. Aprendí muchísimo como ser humano, y sigo aprendiendo cuando a diario los recuerdo con momentos compartidos que vienen a mi mente y a mi corazón, desde donde me siguen acompañando. Infinitas GRACIAS por seguir estando.

Finalmente, y no menos importante, dedico este trabajo a todos mis estudiantes porque creo profundamente en ustedes. A mis estudiantes adolescentes, de los cuales disfruto cada día al verlos crecer académicamente y como personas, y porque hacen de mi jornada laboral un encuentro maravilloso. A mis estudiantes practicantes, con quienes comparto el amor por esta noble profesión de ser docente, con quienes me une también el compromiso de transformar y transformarnos en cada clase, con cada grupo, en cada encuentro. A ustedes, que creen en una educación liberadora y en sus estudiantes, y que dan siempre lo mejor de sí cada día porque saben que “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense; es tan simple y tan complejo como eso” (Michael Fullan, 2012, p.141). GRACIAS infinitas.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a Alejandra Capocasale, seguro que si no hubiese sido mi tutora, realmente no estaría concluyendo este trabajo que comenzó hace diez años, y se transformó en la maestría más larga del mundo por asuntos que ya he reseteado. Sin dudas, ha resultado mi timón tanto académicamente, como humanamente por su apoyo incondicional. Realmente salí de cada tutoría sabiendo claramente qué tenía que hacer, y cada devolución resultó orientadora y alentadora. Agradezco, cada devolución frontal, respetuosa y con una solidez académica que me sostuvo en esta odisea. GRACIAS.

Agradezco infinitamente a mis compañeras de maestría: Gabriela, Claudia, Stellamaris y Daniela. Aprendí muchísimo de cada encuentro con ustedes, el apoyo constante nos retroalimentó. En cada mate, quedan los recuerdos, los sinsabores, pero también el humor y la paciencia que nos acompañó. GRACIAS.

Infinitas gracias a mis compañeros de formación docente: Pepe, Dinorah, Gabriela y Daniela por quienes siempre me sentí apoyada, de quienes aprendí y sigo aprendiendo. Gracias por estar en la tarea de cada día, y en el compromiso de trabajar por una Sociología Alternativa. GRACIAS.

Agradezco a todos mis compañeros y compañeras del grupo de tutoría, Elisa, Álvaro Elizabeth, Alba, Mariela, Laura, Graciela, Daysi, Luis, Álvaro. Sin dudas un equipo, que apoyó y compartió todo, y fue un sostén fundamental para avanzar. GRACIAS.

Agradezco a mi familia, en particular a los *primos liberados*: Lourdes, Pablo, Mingo, Silvia, Jorge, Pedro, Anna, María Laura, Martín, Alejandro, Mario, Mariela, Carlos, Eduardo y Gustavo. A mis sobrinos: Mario, Viví, Vane y Claudia. También agradezco, a los hijos de mis primos y mis sobrinos. Sin dudas, el árbol genealógico que compartimos nos ha enseñado mucho, y nos sigue enseñando. Un agradecimiento en particular con quienes compartimos la docencia: Lourdes, Mingo, Silvia, María Laura, Mario, Vannesa y Cristina: que este rol contribuya a que nuestro árbol siga creciendo y liberándose. Un agradecimiento a los más pequeños del árbol, Luana, Martina, Nadia, Vitto y Federico que llegaron para oxigenarlo. GRACIAS.

Agradezco en particular a mi prima y colega Lourdes, porque compartimos el amor por la profesión que hemos elegido, y que ejercemos con la misma pasión. Porque siempre estuviste allí, en los momentos lindos, pero también en los otros. Porque aprendo de tus clases, y leyéndote. GRACIAS.

Agradezco especialmente a Oscar, por el camino recorrido, lleno de proyectos y momentos compartidos, con capítulos aprendidos y otros en proceso, y con quien comparto dos maravillosos hijos. GRACIAS totales.

Agradezco a Camila y Matías, con quienes disfrutamos de momentos compartidos, y con quienes he aprendido y sigo aprendiendo. GRACIAS.

Agradezco también a mi familia política, a todos y cada uno de ustedes, que entre encuentros y desencuentros seguimos creciendo. En particular a Haydeé, una mujer con una paciencia infinita como nunca he visto en ningún otro humano, simplemente sabia, de quien mucho he aprendido y aún me faltan capítulos enteros por aprender. GRACIAS.

Agradezco a las bellezas de mis amigas: Luisa, Rosana, Silvia y Norma. Simplemente porque me llenan el alma cada día, por el apoyo incondicional, los momentos compartidos, las risas, los viajes, las palabras para adelante que cada día nos retroalimentan, y por todos los piques socializados. También por un amor compartido; la docencia. GRACIAS.

Agradezco en especial a mi amiga Nancy, amiga de la adolescencia, de los primeros estudios para formarnos como docentes. Muchos viajes compartidos desde Florida para alcanzar nuestra meta, que hoy disfrutamos tanto como ese camino recorrido que consolidó una amistad entrañable. GRACIAS.

Agradezco a mis amigas de la Diáspora: Mabel, Gloria, Rosario, Rossana, Ginette, Ana, Ingrid, Mónica, Verónica, Iris, Natalia, Patricia y Paola. La vida nos encontró trabajando en la educación, y compartiendo momentos inolvidables. Hoy la misma vida nos llevó por diferentes caminos, pero la amistad sigue en pie. Gracias por cada uno de nuestros encuentros que nos retroalimentan, y de los que disfruto plenamente. GRACIAS.

Gracias a Margarita, Patricia y Carlos, a quienes me une el camino recorrido en esta maravillosa profesión, camino también que consolidó una amistad de la cual disfrutamos. GRACIAS.

Gracias Ana María, Laura, María Teresa, Pablo, Líber, Leticia, Carolina, Paula, Sandra, Ana, María Del Huerto, María de los Ángeles, Marinel, Verónica, Carmen, Gabriela, Clara, Fernando, Lilián, Fanny, Marybel, colegas maravillosos que he encontrado en mi camino, con quienes he compartido tiempo de trabajo y de quienes aprendo siempre.

Gracias a Darwin y Carola, dos colegas y amigos entrañables, con quienes iniciamos juntos este maravilloso viaje de ser docentes, y de quienes he aprendido la pasión y el compromiso que condimentan esta profesión. GRACIAS

A mis hermanas de la vida: Luján, Luisa y Silvia. Sin dudas, en el recorrido por la vida, vamos perdiendo físicamente a seres que han sido especiales; no obstante también la vida me ha recompensado con ustedes hermanas del alma. Ser hermanas por elección, sin lugar a dudas es simplemente maravilloso. Saber que están siempre, pase lo que pase y sin necesidad de llamarlas me genera una paz infinita. GRACIAS.

Agradezco a Mónica, porque siempre has tenido más confianza en mí que la que yo me tengo, porque me has ayudado en momentos muy difíciles y particularmente duros, porque me has enseñado a lidiar con esos momentos. Porque siempre estás, y porque disfrutamos los espacios que nos ayudan en este viaje para seguir creciendo. GRACIAS.

Gracias a Gladys, amiga y compañera de estudios, con quien compartimos un mismo sueño como docentes, el de las clases cerebralmente amigables. Todo un camino ya recorrido, y una buena parte aún por recorrer, pero con la confianza absoluta que hoy es un camino necesario para la educación. GRACIAS.

Gracias a mis hijos postizos Franco y Mateo por los momentos compartidos, las lindas y profundas charlas y por sus palabras de apoyo para culminar esta tesis. GRACIAS.

Agradezco a Martita, porque siempre estuviste con una mirada, la palabra justa y un abrazo a tiempo para apoyarme en momentos difíciles. Porque eres un ser humano simplemente humano. GRACIAS.

Agradezco a Silvia, Soledad y Juan, amigos y compañeros entrañables de largas jornadas de trabajo. Gracias por el buen humor, la alegría y la creatividad con que colmaron esas jornadas, sin dudas el mejor condimento para la labor diaria. GRACIAS.

Agradezco también a todos mis colegas, con quienes me ha tocado o no compartir momentos de trabajo, pero sí compartimos el gusto por lo que hacemos, en particular agradezco a los colegas que realizan tutoría porque dejan abiertas las puertas de sus clases para quienes comienzan su camino en la docencia. En particular, a Javier, Carolina y Gabriela porque con generosidad me compartieron su conocimiento y experiencia, gracias también porque disfruté en la escritura de este trabajo pues fue un placer leerlos. GRACIAS.

Gracias a tres colegas y docentes memorables en mi camino como han sido: Luisa González, Glenia Toja y Ademar Sosa, cada uno de ellos, con su impronta particular marcaron mi camino. Finalmente, me resta agradecer a otro docente maravilloso como lo es Manuel Nieto, quien es el absoluto responsable de que yo sea docente de Didáctica en el IPA. GRACIAS. Gracias a todos/as.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	vii
Glosario de términos y abreviaturas	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	13
El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas.....	13
Objetivo general y objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO I La importancia del análisis crítico en la práctica docente	20
1.1. La importancia del análisis crítico en el Plan 2008.	20
1.2. El papel de las concepciones implícitas... ..	22
1.3. La importancia de las concepciones didáctico-disciplinares en la práctica docente pedagógica versus práctica docente.....	23
1.4. La necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas.....	27
1.5. ¿Qué es analizar una práctica y por qué fomentar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?.....	28
1.6. ¿Qué concepciones habilitan el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?.....	30
1.7. ¿Cómo contribuir al análisis desde el ejercicio de la tutoría.....	34
1.8. La figura de los tutores y las tutoras de práctica docente.....	38
1.9. La interrogación Didáctica que promueve el análisis crítico de la práctica.....	39
1.10. Buenos tutores, buenas tutoras, buenas prácticas.....	43
CAPÍTULO II Diseño metodológico	47

2.1. Introducción.....	47
2.2. Hipótesis.....	47
2.3. Paradigma de investigación educativa.....	47
2.4. Metodología de la investigación.....	52
2.5. Método: estudio de caso.....	53
2.6. Técnicas.....	58
2.7. Riesgos, acceso y aspectos éticos.....	60
CAPÍTULO III Procesamiento y análisis de resultados.....	61
3.1. Los desafíos del acompañamiento.....	61
3.2. El análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as.....	69
3.2.1. Rol de los/las tutores/as y sus concepciones implícitas.....	70
3.2.2. Análisis de la práctica pedagógica versus la práctica docente.....	71
3.2.3. Concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas.....	73
3.3. Razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas.....	75
3.3.1. Razones de ingreso a la Formación Docente.....	75
3.3.2. Razones de ingreso al Profesorado de Sociología.....	76
3.3.3. El rol de los tutores y tutoras, y sus concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas.....	78
3.3.4. El análisis de las prácticas.....	81
3.4. Qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología.....	84
3.4.1. Planificaciones con autores/as o paradigmas como eje transversal.....	84
3.4.2. Planificaciones en la que autores/as o paradigmas se diluyen.....	91
3.4.3. Planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos.....	95

CAPÍTULO IV Discusión de los datos.....	100
Factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico-disciplinar-epistémico.....	101
4.1. Seguir el orden de un programa que no se analiza.....	101
4.2. Factores relativos a la bibliografía.....	103
4.3. Factores conectados al objetivo de enseñanza y la fundamentación didáctico-disciplinar-epistémica.....	103
4.4. Factores relacionados a las estrategias.....	107
4.5. Factores vinculados a la evaluación.....	108
4.6. Las concepciones implícitas y el análisis crítico.....	109
4.7. Retomando las preocupaciones centrales de esta investigación.....	111
CAPÍTULO V Reflexiones finales.....	117
5.1. Tres perfiles de tutoría para un Plan Nacional Único, con un perfil crítico.....	117
5.2. En camino hacia una Didáctica Alternativa de la Sociología.....	120
5.3. Algunas tareas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa de la Sociología afín al perfil de egreso del Plan 2008.....	122
Referencias bibliográficas.....	127
Anexo.....	134
1. Pauta de entrevista.....	134
2. Entrevista a docentes de Didáctica.....	134
3. Formulario de Encuesta.....	138
4. Gráficos.....	137
5. Cuadro comparativo de Centros analizados.....	143
6. Cuadro comparativo de perfiles tutoriales hallados.....	145

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

CFE Consejo de Formación en Educación

CERP Centro Regional de Profesores

CODICEN Consejo Directivo Central

DFPD Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

E (dd1) Docente de Didáctica del Centro I

E (dd2) Docente de Didáctica del Centro II

E (dd3) Docente de Didáctica del Centro III

E I (e1) Entrevistado/Encuestado estudiante número 1 del Centro I

E I (d1) Entrevistado/Encuestado egresado número 1 del Centro I

E II (e1) Entrevistado/Encuestado estudiante número 1 del Centro II

E II (d1) Entrevistado/Encuestado egresado número 1 del Centro II

E III (e1) Entrevistado /Encuestado estudiante número 1 del Centro III

E III (d1) Entrevistado/Encuestado egresado número 1 del Centro III

IFD Instituto de Formación Docente

IMS Instituto Magisterial Superior

INADO Instituto Nacional de Docencia

IPA Instituto de Profesores Artigas

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

En esta tesis se abordó el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Consejo de Formación Docente (CFE) del Uruguay, correspondiente al Plan 2008. El problema de investigación fue el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de Didáctica III en el año 2017 y egresados/as. Por múltiples razones se consideró un tema relevante, pero especialmente porque en sobredimensionar el análisis de las prácticas por parte de los propios actores, está la posibilidad de mejorarlas. Se pretendió conocer qué significa analizar las prácticas para los/las protagonistas, identificando las concepciones didáctico-disciplinares y prácticas que están en juego en el análisis de sus clases. Se buscó conocer cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida ellas contribuyeron a analizar sus clases, identificando las características de una buena tutoría a partir de sus palabras. Constituyó una investigación en educación y no sobre educación. El paradigma de investigación utilizado fue el interpretativo, por tanto se sostuvo sobre una metodología cualitativa, si bien se realizó un acercamiento cuantitativo al campo de investigación. El método que se usó fue estudio de caso, y las técnicas fueron la encuesta, entrevistas y análisis de documentos. Se realizaron algunas reflexiones respecto al papel vital de los tutores y las tutoras, en tanto su trabajo habilita el análisis crítico de las prácticas o lo obtura. Habilitar el análisis crítico contribuye a la construcción de una enseñabilidad intermedia de la Sociología, lo cual colabora en el tránsito hacia una enseñabilidad alternativa afín con la epistemología del Plan 2008. Se realizan algunos aportes para una eventual discusión que contribuya en esta dirección.

Palabras claves: Didáctica de la Sociología. Práctica docente. Análisis de las prácticas. Tutoría.

Abstract

This thesis addresses the analysis of the teaching practices of Sociology at Consejo de Formación Docente (CFE) del Uruguay corresponding to the 2008 Plan. The research focus is the role of tutors in the analysis of practices, from the perspective of 2017 Didactics III course students and graduates. Due to different reasons the topic was considered relevant, but especially because it is by focusing on the analysis of teaching practices by same actors that they can be improved. What it meant to analyze teaching practices is intended in this work by identifying didactic and subject specific principles underlying teaching in these classes. An attempt to know the logics and strategies they develop for the analysis is made, together with to what extent these contribute to an analysis of these classes by identifying the characteristics of a good tutor from his own words. It turned out a research in education rather than about education. The paradigm used in this research was interpretative. This means it works mainly in a qualitative framework, although a quantitative approach is made as well. The case study method was used, with techniques of surveys, interviews and the analysis of documents. Some reflections were done about the vital role of the tutors, because their work allows the critical analysis of practices, or does not. Allowing the critical analysis, contributes to the construction of intermedium teachingability of the Sociology, what collaborates in the transit to an alternative teachingability, according to the Plan 2008 epistemology. Some contributions were done for an eventual discussion that contributes in this direction.

Keywords: Didactics of Sociology. Teaching practice. Analysis of practices. Tutorship.

Introducción

Esta tesis aborda el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas de los practicantes, las practicantes y egresados/as del Plan 2008 del profesorado de Sociología del Uruguay del Consejo de Formación en Educación de Uruguay (CFE). El CFE es un organismo desconcentrado de la educación integrante del Ente Autónomo ANEP (Administración Nacional de Educación Pública).

El CFE en el año 2008 renovó su plan de estudio. Con el Plan 2008 se creó el Profesorado de Sociología. Hasta dicha fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología, debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología. Desde el 2008 el Profesorado de Sociología se independiza del Profesorado de Derecho, teniendo su propia malla curricular. Hasta el momento han egresado dos generaciones de este nuevo Plan.

Este tema elegido, en relación a las líneas de investigación propuestas por FLACSO, se enmarca en la número dos: El discurso pedagógico didáctico y de formación profesional desde los discursos de los docentes.

Esta investigación se lleva a cabo con los practicantes y las practicantes de cuarto, y quienes egresaron del Instituto de Profesores Artigas (IPA). El IPA es un Instituto de Formación de Profesores de Montevideo, Uruguay. Dado que existen otros institutos de formación docente dependientes del CFE, tales como los Centros Regionales de Profesores (CERP) y los Institutos Normales (IFD) en el interior del país, también se trabaja con estudiantes de cuarto año y egresados/as de CERP.

El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas

El *problema de investigación* es el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas desde la perspectiva del estudiantado de Didáctica III en el año 2017, y egresados/as noveles del Profesorado de Sociología del CFE. Se pretende conocer qué significa analizar las prácticas para los propios actores, identificando las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas que ellos/ellas ponen en juego en el análisis que realizan de sus clases.

Se busca conocer cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida las mismas contribuyen a analizar sus clases, identificando las características de una buena tutoría a partir de sus palabras.

Las variables tiempo y espacio en que se inscribe este problema de investigación son las siguientes: el estudiantado de Didáctica III del año 2017 de IPA, y dos generaciones de egresados/as de este Instituto. Se trabaja también con estudiantes de cuarto y egresados/as noveles de CERP.

Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general es identificar el rol de los tutores y las tutoras (Docente de Didáctica y Adscriptor/a) en el análisis de las clases del estudiantado de Didáctica III del año 2017, y egresados/as noveles de IPA y CERP del Profesorado de Sociología.

Como objetivos específicos respecto del cuerpo estudiantil de Didáctica III del año 2017 y egresados/as noveles de IPA y CERP en el Profesorado de Sociología se busca: 1-Identificar las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas que poseen respecto del análisis de sus prácticas. 2-Tipificar cuáles son las estrategias que desarrollan para el análisis. 3-Reconocer las lógicas imperantes en el análisis. 4. Construir los rasgos o características de una buena tutoría a través de la voz de los/las protagonistas.

Se fundamenta el tema de investigación en entender la cuestión docente desde una perspectiva ética y política. Esta perspectiva compromete al profesional con una participación activa, crítica y responsable. La Didáctica crítica “suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar las fuentes de tal frustración” (Carr y Kemmis, 1988, p. 149).

La Didáctica tiene un carácter político, en la medida que supone un compromiso con la formación de un modelo antropológico y societal. Esta perspectiva exige entre otras tantas condiciones, una relación circular entre el saber y el actuar, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión. Ello supone considerarla como un espacio en el que interactúan teoría y práctica permanentemente, un espacio en el que el rol del cuerpo docente está en motivar al estudiantado a pensar y pensarse como docentes reflexionando sobre el por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar; fomentando el reconocimiento de la epistemología que condiciona su pensamiento y acción. Se considera que los/las docentes más que profesionales, son trabajadores/trabajadoras de la enseñanza, es decir agentes que cuestionan el orden social, cuya agencia es interpelar la realidad social, y el papel de las instituciones educativas con el objetivo de lograr su transformación.

En virtud de lo expuesto, la reflexión epistemológica se impone como punto de partida para las decisiones profesionales. La reflexión sobre la epistemología de la Didáctica y la epistemología de la Didáctica de la Sociología suponen una revisión constante de por qué se actúa para calar hondo en las profundidades que sostienen la acción.

El análisis epistemológico permite examinar, reorientar y transformar las prácticas de enseñanza. Cuando la reflexión epistemológica está ausente, el profesorado adhiere a sus supuestos acerca del conocimiento, ello provoca la resistencia al cambio, y en el peor de los casos la asimilación y reproducción mecánica de modelos por demás superados. Gorodokin (2005, p. 8) refiere a una metáfora con la que Bachelard sintetiza la reflexión epistemológica “subir al granero y bajar a la bodega”. Subir al granero es quedarse con los actos de los practicantes y las practicantes, lo observable, lo visible, lo que hacen; bajar a la bodega es interrogarse por el porqué de tales actos promoviendo su análisis y fundamentación.

En este contexto se impone analizar permanentemente las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas implícitas en las prácticas docentes. De igual manera, los/las practicantes y noveles egresados/as han de poder resignificar el análisis de sus prácticas, pues ello se constituye en fuente de conocimiento imprescindible para mejorar la calidad educativa. En este sentido, se entiende como fundamental el papel que tienen quienes realizan tutoría (docentes de Didáctica y Adscriptores/Adscriptoras), en las prácticas de sus practicantes dado que eventualmente podrán fomentar dicho análisis.

Desde la experiencia en los roles de Adscriptora y de profesora de Didáctica que se ha desempeñado durante más de 15 años, se considera que a la hora de analizar las prácticas de los practicantes y las practicantes, generalmente se convierten en hegemónicas las concepciones del profesorado, ya sean docentes Adscriptores/Adscriptoras o de Didáctica. A estas circunstancias, se suma que el cuerpo estudiantil se encuentra en un contexto evaluativo, razón por la cual decide hacer lo que eventualmente prescriben sus tutores/tutoras. Estas circunstancias suponen para el estudiantado situaciones dilemáticas cuando lo prescripto desde quienes ejercen las tutorías son cuestiones, epistemológicas y disciplinares irreconciliables. Desde esta óptica, esta investigación podrá eventualmente beneficiarlos, pues aportaría datos concretos con los cuales tomar decisiones que superen estas situaciones.

Steiman (2011) plantea que las prácticas obedecen a una lógica que las define, y esa lógica es la del autor/autora de la práctica, en este caso la de los practicantes y las practicantes, no la de quienes ejercen la tutoría. Este autor plantea que la enseñanza es una práctica compleja en la que interactúan

la inmediatez, la simultaneidad, lo imprevisible, lo singular, la biografía escolar, la formación de grado; todo ello atravesado por lo grupal, espacio, tiempo, aspectos pedagógicos, psicológicos, culturales, institucionales y sociológicos. La práctica, es producto de múltiples condicionantes, algunas relevantes como el pensamiento docente, por lo tanto cada uno en su práctica responde a su propia lógica. En el ejercicio de la tutoría es vital acompañar a los/las tutorados/as en su proceso, adentrándose en su lógica, y estos/estas en la propia. El Plan 2008 requiere de un acompañamiento que habilite la autonomía, para lo cual es necesario pensar las prácticas desde la perspectiva de quienes la producen.

Se considera que este trabajo tiene un doble valor, metodológico y teórico, en el sentido que eventualmente proveerá de datos al nuevo Profesorado de Sociología del CFE, al tiempo que permitirá teorizar acerca de lo que significa un acompañamiento adecuado a la racionalidad en la que se inscribe el perfil de egreso. Desde diferentes fuentes tales como el perfil de egreso del Plan 2008 de Formación Docente, como de documentos de Salas Docentes elaborados en el Departamento Académico de Sociología, se expresa la idea de un/una tutor/a que potencia el análisis reflexivo. Por ello podría contribuir a relevar información respecto de los tutores y las tutoras con que cuenta el profesorado, eventualmente tomar decisiones que promuevan un trabajo acorde con la epistemología del Plan, y en particular con el perfil de egreso del Profesorado de Sociología que entiende como vital el análisis de las prácticas por sus protagonistas.

En función de los argumentos expuestos, las preguntas centrales de esta investigación son: ¿Qué significa para el cuerpo estudiantil de Didáctica III y egresados/as noveles de IPA y CERP analizar sus prácticas? ¿Desde qué epistemología las analizan? ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan para el análisis? ¿Qué lógicas circulan en el análisis: la de los docentes y las docentes o los practicantes y las practicantes? ¿Qué papel tienen los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas? ¿Qué significa para quienes están en un proceso de acompañamiento contar con una buena tutoría?

Se considera que esta tesis implica una contribución importante a un Profesorado nuevo, que comienza a hacer su propia historia. En este sentido, provee información respecto del trabajo en Didáctica de la Sociología que se lleva a cabo en tres Centros de Formación Docente, como lo son el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Centros Regionales de Profesores (CERP) de Atlántida y Florida. Contribuye en dar a conocer las particularidades de cada Centro, como también sus dificultades y fortalezas en Didáctica/práctica docente.

Esta tesis releva información respecto del papel que tienen los tutores y las tutoras en dichos Centros, sus concepciones y prácticas concretas en el trabajo con los practicantes y las practicantes.

Permite conocer las estrategias que ponen en juego en el análisis de las prácticas. Asimismo se conoce la voz de los practicantes y las practicante, cómo viven sus prácticas, sus dificultades, sus aspectos disfrutables, sus productos concretos como lo son sus planificaciones.

Esta tesis hace algunas contribuciones respecto de la importancia del análisis de las prácticas, como condición necesaria para formar docentes profesionales autónomos, capaces de problematizar la enseñanza de su disciplina, y tomar decisiones debidamente fundamentadas desde el punto de vista didáctico-disciplinar-epistémico.

Asimismo se conocen diferentes concepciones sobre la enseñanza de la Sociología, y cómo dichas concepciones generan prácticas diferentes. Algunas prácticas ponen énfasis en la importancia de los conceptos sociológicos, otras priorizan la importancia de los/las autores/autoras, y hay prácticas que enseñan a pensar sociológicamente.

Esta tesis aborda algunas reflexiones que dejan por delante un camino a seguir construyendo para consolidar el Profesorado, en la medida que supone información que podría considerarse al momento de tomar decisiones para hacer acuerdos entre los diferentes Centros, y eventualmente ante la reelaboración de una nueva malla curricular como se está revisando en este momento.

Las categorías conceptuales que la orientan son: concepciones implícitas, concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas, práctica pedagógica versus práctica docente, análisis crítico de la práctica pedagógica y docente, y rol de los/las tutores/tutoras. De manera sintética se hará referencia a cada una, a efectos de abordar su profundización en el marco teórico.

Las *concepciones implícitas* refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente, modos de hacer. Quienes transitan por una práctica pueden ser conscientes o no de estas concepciones que dominan su pensamiento y acción. Develarlas se hace necesario, para la toma de postura respecto de una perspectiva sociológica que opte por la adaptación o transformación de la realidad.

En relación a las *concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas*, se entiende por concepción didáctica las visiones de la enseñanza, por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo; refiere a las dificultades de la enseñanza. Las concepciones disciplinares refieren a la Sociología que se enseña. Las concepciones epistemológicas se vinculan con la naturaleza científica de ese conocimiento sociológico, a qué visión de la ciencia responde, por qué, cuáles son sus intereses, y particularmente refiere a la capacidad argumental de fundamentar por qué se hace lo que se hace.

Se entiende que estas concepciones se pueden identificar en la práctica docente en función de las reflexiones docentes, de sus planificaciones, propuestas de evaluación, bibliografía que sugieren, en definitiva en todas las decisiones que en la vida profesional se toman.

En la categoría conceptual *práctica pedagógica versus práctica docente*, el término práctica es entendido en una doble significación: práctica individual (pedagógica) y social (docente). Elena Achilli (1987) refiere a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, y a la práctica docente como el contexto social, político, económico, cultural, educativo que atraviesa esa práctica de aula.

Se entiende por *análisis de la práctica pedagógica y docente* la reflexión sobre la epistemología del saber que se enseña fomentando su problematización, a efectos de la búsqueda del sentido que tiene lo que se piensa en cuanto condiciona lo que se hace.

En el análisis de las prácticas, el *rol de los tutores y las tutoras* es fundamental. Esta categoría hace referencia al cuerpo docente a cargo de la tutoría, y al papel que tienen en el análisis de las prácticas. Se considera que contribuyan o no al análisis dependerá de su perfil didáctico. El Plan 2008 del Consejo de Formación Docente, con el que nació el Profesorado de Sociología, tanto en su perfil general de egreso, como en el perfil de egreso del profesorado, explicita que ese perfil didáctico se corresponde con un modelo crítico.

El capítulo uno de esta tesis refiere a la importancia del análisis crítico en la práctica docente. En él se aborda el papel de las concepciones implícitas, la importancia de las concepciones didáctico-disciplinares en la práctica docente, la necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas, qué es analizar una práctica y por qué fomentar su análisis crítico, qué concepciones habilitan el análisis, cómo contribuir al análisis desde la función tutorial, la figura de los tutores y las tutoras en la práctica, la importancia de la interrogación didáctica como estrategia de análisis, y algunas reflexiones en torno a la idea de buena tutoría y buenas prácticas.

El capítulo dos aborda el diseño metodológico, explicitando el paradigma de investigación. Este trabajo implica una investigación en educación, y no sobre educación. La metodología de la investigación es cualitativa-cuantitativa. El método es el estudio de casos a partir del cual se trabaja con tres Centros de Formación Docente: Instituto de Profesores Artigas, CERP de Atlántida y de Florida. Las técnicas que se utilizan son encuesta, entrevistas y análisis de documentos. Finalmente se tratan los riesgos, el acceso a la información y algunos aspectos éticos.

En el capítulo tres se realiza el procesamiento y análisis de resultados. La primera parte refiere a los desafíos del acompañamiento. En su segunda parte, se plantea el análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as, el rol de los tutores y las tutoras y sus concepciones implícitas, el análisis de la práctica pedagógica versus la práctica docente, y aspectos relativos a las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas. En una tercera parte, se abordan las razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas. La cuarta parte, trata sobre el qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología. Se analizan tres tipos de planificaciones: con autores/autoras o paradigmas como eje transversal, planificaciones en la que autores/autoras o paradigmas se diluyen y planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos.

En el capítulo cuatro, se realiza la discusión de los datos. Se explicitan algunos factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico-disciplinar-epistémico, tales como seguir el orden de un programa que no se analiza, factores relativos a la bibliografía y al objetivo de enseñanza, factores relacionados a las estrategias y la evaluación, aspectos relativos a las concepciones implícitas y al análisis crítico.

El capítulo cinco sintetiza las reflexiones finales. En particular, se hace hincapié en la existencia de tres perfiles de tutoría para un Plan 2008 que exige un perfil crítico, se explicitan algunos aspectos que dan cuenta del camino realizado por el profesorado en la construcción autónoma de una Didáctica de la Sociología, camino que se sitúa en una enseñabilidad intermedia (Sabatovich, 2018). Finalmente se agendan algunos temas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa, afín con el perfil de egreso del Plan 2008.

CAPÍTULO I

La importancia del análisis crítico en la práctica docente

1.1. La importancia del análisis en el Plan 2008

La enseñanza no constituye una tarea en solitario, muy por el contrario, su esencia es el trabajo colaborativo. Este tiene un papel fundamental ya desde la etapa inicial de formación docente. Cuando se inicia un proceso de práctica docente, el trabajo colaborativo cobra un significado especial, si se piensa que a ese proceso personal y profesional de los practicantes y las practicantes ingresan dos tutores/tutoras (Adscriptor/a y el profesor/profesora de Didáctica).

Quienes están a cargo de una tutoría tienen múltiples responsabilidades y decisiones que asumir en ese recorrido. Sin duda, en su conjunto podrán contribuir o no a generar una práctica docente autónoma de sus practicantes. En la función tutorial se debe acompañar una práctica, contribuyendo a pensarla desde quien la produce (Steiman, 2011).

Se considera que la diferencia entre tales extremos está en las concepciones didáctico-disciplinares respecto del análisis de las prácticas, que circulan en el equipo de trabajo conformado por dicha tríade.

La epistemología del Plan 2008 ha resignificado el análisis de las prácticas. Es por ello vital relevar información sobre la práctica docente de cuarto año y egresados/as noveles del Profesorado de Sociología del Consejo de Formación en Educación de Uruguay (CFE). El Consejo de Formación en Educación (CFE) es un organismo desconcentrado de la educación integrante del Ente Autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El CFE en el año 2008 renovó su plan de estudio, creando un Sistema Único Nacional de Formación Docente. La organización de dicho plan está regulada en el Documento Final en el cual se afirma la necesidad de “la instrumentación de una política unificada de formación docente que supere la fragmentación existente” (2008, p.12).

Con el Plan 2008 se creó el Profesorado de Sociología. Hasta dicha fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología, debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología. Desde el 2008 el Profesorado de Sociología se independiza del Profesorado de Derecho, teniendo su propia malla curricular. Hasta el momento han egresado dos generaciones de este nuevo Plan.

Algunas generaciones egresaron del Instituto de Profesores Artigas (IPA). El IPA es un Instituto de Formación de Profesores de Montevideo, Uruguay. Otras generaciones han egresado de otros institutos de formación docente dependientes del CFE, tales como los Centros Regionales de Profesores (CERP) y los Institutos Normales (IFD) en el interior del país.

En cada uno de los recorridos académicos posibles del Plan 2008, los practicantes y las practicantes de Sociología y sus tutores/tutoras se han encontrado en situación de analizar las prácticas. Lo que parece relevante es indagar qué concepciones respecto del análisis han circulado en estos espacios, en particular desde la perspectiva de los/las estudiantes y egresados/as de Sociología. Asimismo, es importante conocer qué significa analizar las prácticas para los protagonistas, identificando sus concepciones didáctico-disciplinares y prácticas que ponen en juego en el análisis de sus clases. De la misma manera, resulta de interés conocer cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida las mismas contribuyen a analizar sus clases y cuáles son en sus voces las características de un/una tutor/tutora.

Cabe agregar que el Plan 2008 explicita un Perfil general de egreso, y uno en particular para el Profesorado de Sociología. En ambos perfiles se subraya la importancia del análisis de las prácticas y de su reflexión didáctico-disciplinar-epistémica, como aspectos claves en la construcción de un profesional autónomo. “La praxis docente implica: la formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar” (2008, p.19). Se explicita la necesidad de una ruptura con los esquemas que promueven una formación docente normalista, en pos de una formación crítica.

El Perfil específico de Egreso sostiene que “la autonomía profesional [está] vinculada a una fundamentada toma de decisiones y a la vigilancia epistemológica” (2008, p.81).

En relación al Perfil de Egreso específicamente para el profesorado de Sociología se tomaron para su elaboración dos categorías que desarrolla Edith Litwin en “Corrientes Didácticas Contemporáneas”: “estructura sustancial” y “estructura sintáctica”. La estructura sustancial refiere a “las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina” (2008, p.81); mientras que la estructura sintáctica se vincula con “los modos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento (epistemología de la disciplina). A partir de ellas se intentó configurar el perfil del egreso de la carrera de Profesorado de Sociología” (2008, p.81).

Dicho Perfil afirma que el cuerpo docente debe dominar ambas estructuras disciplinares, no obstante se aprecia “una carencia en la aprehensión de la “estructura sintáctica” y una sobrevaloración

de la “estructura sustancial”, que debilita la interrelación entre ambas estructuras. De ello se deriva la necesidad de enfatizar dentro del perfil del egresado la “estructura sintáctica” (2008, p.81).

En síntesis, para este Plan 2008, el análisis crítico de las prácticas es fundamental, como lo explicita su perfil general de egreso y el perfil de egreso del Profesorado de Sociología.

1.2. El papel de las concepciones implícitas

Todos los seres humanos de manera consciente o inconsciente, están dotados de una concepción o un conjunto de concepciones del mundo. Estas refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente modos de hacer. “Una concepción del mundo que no se convierta en «acto histórico», que no modifique el mundo, que no transforme la realidad, simplemente no existe” (Pulido, 1997, p. 48). Pulido (1999) partiendo de conceptos gramscianos sostiene que las concepciones del mundo están dotadas de dos características esenciales: “eficacia práctica” y “eficacia histórica”. Para que una concepción del mundo exista realmente, y se presente como «acto histórico», es necesario que haya trascendido el marco de las expresiones puramente individuales y transforme prácticamente la realidad.

Pulido (1999) siguiendo el pensamiento de Gramsci plantea que la función del/de la intelectual es organizar y sistematizar las concepciones del mundo. Afirma que los docentes y las docentes deben hacer explícita la concepción del mundo desde la que actúan, para ello se impone que las analicen, pues afectan la manera de caminar por él. En ese sentido Pulido (1999) sostiene que el cuerpo docente es funcionario de las concepciones del mundo, y desde estas se enseña y actúa. Por ello se impone su análisis: ¿qué es lo que hace que haga lo que hago? Propone hacer un trabajo arqueológico, procurando analizar las concepciones del mundo que están detrás de lo que se estudia. Ello posibilitaría tener conciencia crítica de lo que se es y se hace.

Por otra parte, Ferreirós considera que “detrás de toda práctica educativa existe toda una concepción acerca de los modos de conocer. Y diremos que no siempre conocemos estos modos con los que nos conocemos a nosotros mismos, al mundo ya los otros” (2015, p. 2). La posibilidad de ser conscientes o no de tales modos de conocer, obliga éticamente a realizar un análisis de las prácticas. La reflexión acerca de las concepciones implícitas se hace vital, en tanto ofician como condicionantes. El objetivo de la reflexión debe estar puesto en comprender lo que nos constituye como sujetos, y como sujetos educadores, pues de allí resulta la manera en que se educa (Ferreirós, 2015).

1.3. La importancia de las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas en la práctica docente pedagógica *versus* práctica docente

Las concepciones didácticas refieren a las visiones de la enseñanza, al por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo, a las dificultades de la enseñanza. Las concepciones disciplinares refieren a la Sociología que se enseña. Las concepciones epistemológicas refieren a la naturaleza de la ciencia y el conocimiento científico, qué se entiende por ciencia, cuáles son sus métodos y técnicas, con qué intereses se investiga.

Se entiende que estas concepciones se pueden identificar en la práctica docente en función de las reflexiones de un/una docente, de sus planificaciones, propuestas de evaluación, bibliografía que sugiere a sus estudiantes, en definitiva en las decisiones que toma en la vida profesional.

En función de dichas concepciones, cabe preguntarse: ¿qué analizar, la práctica pedagógica o la práctica docente? El término práctica será entendido en una doble significación: práctica individual (pedagógica) y social (docente). Achilli define “la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (1987, p.9).

No solo se considera importante el análisis de la práctica en ese micro contexto del aula, en el que interactúa un/una docente con sus estudiantes, vinculados por un saber disciplinar. También importa insertar este micro contexto en el macro contexto que lo atraviesa. Este está constituido por la práctica docente, la cual es entendida “como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achili, 1987, p.9).

Se entiende por análisis de una práctica la reflexión sobre la epistemología del saber que se enseña fomentando su problematización, a efectos de la búsqueda del sentido que tiene lo que se piensa en cuanto condiciona lo que se hace. Para ello el contexto pertinente de análisis es el de la práctica pedagógica *versus* la práctica docente.

Se considera que la lógica dominante en el análisis de la práctica pedagógica y docente, de los practicantes y las practicantes de cuarto año y egresados/as de IPA y CERP en la Especialidad Sociología en el año 2017, es la de los docentes en general, y en particular la de los/las docentes de Didáctica. Asimismo las concepciones de análisis que circulan habilitan u obturan, la posibilidad de

que el practicante realice su propia propuesta didáctica, de la misma manera que entre estudiantes y egresados/as circulan concepciones diferentes respecto de lo que es un/a buen/a tutor/tutora.

Por todo lo expuesto, es importante discutir qué significa analizar la práctica pedagógica y docente, cómo analizarla, cómo contribuir al análisis desde la función tutorial, pensar el papel que juegan los tutores y las tutoras en dicho análisis, y qué significa un buen/buena tutor/tutora para los estudiantes y egresados/as.

Diferentes autores han estudiado acerca de las teorías de los docentes y sus concepciones epistemológicas. Las teorías son vitales pues comprenden concepciones acerca de la sociedad, la realidad social, el ser humano, de cómo se enseña, de cómo se aprende, acerca de la relación teoría práctica; en definitiva comprenden la concepción didáctica-disciplinar-epistémica de cada docente. Reconocer estos modelos teóricos es importante para el análisis reflexivo, pues será el conjunto de ideas desde las que se comprende e interpreta la realidad, y desde las que se optará o no por su transformación.

Jackson (1968) ha sido uno de los teóricos preocupados en analizar los pensamientos de los/las profesores/profesoras, aportando, entre otros, los conceptos de fases pre activa, interactiva y pos activa de la enseñanza. Las fases preactiva y posactiva constituyen momentos claves para la reflexión, porque suponen una especie de diálogo con uno mismo que permite analizar la relación teoría-práctica, sin estar condicionados por la simultaneidad e imprevisibilidad de la práctica (fase interactiva).

Zeichner (1992) agrupa en torno a dos concepciones de la práctica docente los enfoques sobre el *practicum*. Por un lado, un modelo derivado de la idea de la enseñanza como ciencia aplicada que tiene como eje fundamental la aplicación de la teoría a la práctica. Por otro, un modelo derivado de una nueva conceptualización, que entiende que comprender y mejorar la propia enseñanza solo puede derivarse de su análisis. Se ha ocupado de la formación de profesionales reflexivos/reflexivas, y ha enfatizado en la necesidad de potenciar la reflexión del estudiantado sobre su propia práctica. Afirma que la función tutorial consiste en ayudar a los practicantes y las practicantes a “internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo” (1992, p. 297).

Schön (1992) aporta el reconocimiento de tres fases en la práctica. Una primera fase, *conocimiento en la acción*, se encuentra en el saber hacer: el saber teórico y saber-en-la-acción, procedente de la experiencia. “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión

consciente” (Schön, 1992, p.38). Una segunda fase, *reflexión en y durante la acción*, es el pensamiento producido mientras se actúa, *reflexión in situ*, no es sistemática, no posee el distanciamiento requerido por el análisis racional. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, fase final, se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores; aparece como un instrumento de análisis, evaluación, y reconstrucción.

Andreozzi (1996) investigó acerca del impacto formativo de la práctica, siguiendo los aportes de Bourdieu y de Schön. Entiende que los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional constituyen una porción del capital cultural acumulado a lo largo de la historia de la profesión. “La internalización de tales saberes expresa el modo cómo el poder de lo social se inscribe en la propia subjetividad, regulando desde allí los límites de lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo temido” (Andreozzi, 1996, p.21). Estos saberes que se ponen en juego en la acción, tanto como en la reflexión *in situ* y a posteriori “constituyen la materia prima con que opera el pensamiento práctico” (Andreozzi, 1996, p.22).

El trabajo de Andreozzi da cuenta del impacto que produce en los estudiantes la confrontación con el mundo del trabajo, los sentimientos que se generan, y que suelen configurar una experiencia de shock. También da cuenta de sus dinámicas de reacción frente al impacto. Identificó dos desenlaces posibles. El primero supone una situación dilemática que instala al/ la practicante en la queja sucesiva, se caracteriza por el empobrecimiento de su tarea, el predominio de aprendizajes por imitación, y una extrema dependencia de las indicaciones y del/de la supervisor/a. Un segundo desenlace, implica entrar en un camino de “recuperación de la propia capacidad de respuesta” (Andreozzi, 1996, p.29). Entre las condiciones que facilitaron la elaboración del impacto inicial, se señala la importancia “de contar con un profesional que cumpla efectivamente un rol de formador desde un encuadre eminentemente tutorial” (Andreozzi, 1996, p. 30); describe además algunos de los rasgos que caracterizan la actuación de un “buen supervisor”.

En Argentina, Pipkin realizó una investigación vinculada con la Didáctica de la Sociología, cuyas conclusiones fueron publicadas en “Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media” (1999). Allí se plantean algunas dificultades para la formación del pensamiento social de los alumnos. Un pensamiento social que requiere que los estudiantes aprehendan la realidad como una síntesis compleja y problemática, que puedan contextualizar, que accedan a explicaciones multidimensionales con las herramientas teóricas y metodológicas que la Sociología proporciona como ciencia que es. Asimismo aborda una serie de estrategias que se pueden enseñar para pensar sociológicamente.

Los autores y las autoras citados/citadas coinciden en señalar que las concepciones docentes tienen consecuencias sobre la enseñanza, y por lo tanto es imprescindible su análisis. En lo que hace al Profesorado de Sociología del Plan 2008 del CFE, dada su reciente creación no hay investigaciones respecto de las creencias de sus docentes específicamente. No obstante hay trabajos vinculados a la Didáctica de la Sociología, los cuales se referencian a continuación.

Bianchi publicó un artículo en 1999, titulado “Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología”. En él analizó el programa de Sociología del Plan 1976 para Educación Secundaria, haciendo énfasis en su enfoque estructural-funcionalista. Este programa, si bien fue reelaborado en el 2006, marcó y sigue marcando algunas prácticas de estudiantes y tutores/tutoras.

Por su parte, la profesora Martínez, publicó un artículo que se vincula con el tema de investigación, titulado “La emergencia de una Didáctica de la sociología” (2009). En él analiza las dificultades para el surgimiento de una Didáctica de la Sociología, haciendo hincapié en su enseñanza, la cual se ha construido en relación de dependencia con la Didáctica del Derecho. Asimismo ambas Didácticas, han constituido herramientas del Estado para legitimar una ideología hegemónica en la formación docente. Ello se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de una Didáctica específica de la Sociología.

En la misma línea Garrido (2012) en su ensayo titulado “Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología”, plantea que la Didáctica de la Sociología tiene una historia marcada por su subordinación a la Didáctica del Derecho, lo que ha traído consecuencias principalmente en la enseñanza de una Sociología de conceptos, descontextualizada del tiempo, espacio y de la teoría sociológica en la que los mismos se inscriben, sin ningún reconocimiento de la epistemología que los sustenta. Plantea la necesidad de construir una epistemología propia de la Didáctica de la Sociología.

Otro antecedente importante en Uruguay es el trabajo titulado “Reflexiones sobre Sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora”, publicado en el año 2011 por las sociólogas Amaro y Laroca. Trabajo realizado desde su calidad de docentes adscriptoras de practicantes de un Centro Regional de Profesores del Suroeste. Plantean que la Didáctica de la Sociología es un campo disciplinar en construcción, por lo que se hace necesaria la reflexión de las prácticas docentes desde marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que se sustenten en la especificidad de la Sociología, y en la vigilancia epistemológica de su enseñabilidad. Analizan también propuestas para el abordaje de los autores clásicos a partir del análisis de su enseñanza, en la que constatan dificultades en su enseñabilidad.

Otra investigación en nuestro país es la realizada por Motta de Souza “La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay” (2016). Constituye un estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008. Analiza las condiciones históricas y los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos que cimentaron la construcción de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay, en Enseñanza Secundaria y en Formación Docente. Asimismo aborda la formación en Sociología de los docentes y las docentes para la enseñanza media, al tiempo que compara con la formación de profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Una conclusión de esta investigación, es que los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos por los cuales se incluyó la Sociología en la Enseñanza Secundaria en dictadura, y se determinó que los profesores/profesoras de la Especialidad Educación Moral y Cívica se encargaran de su enseñanza, fue “la necesidad de adoctrinamiento y adaptación para la conformación de una sociedad ordenada y armónica, sin conflictos ni desviaciones” (2016, p.3). Otra de sus conclusiones es que ese enfoque epistemológico durante la apertura democrática se mantuvo en la enseñanza de la Sociología, lo que “supuso una imposibilidad de poder revisar esas prácticas” (2016, p.3).

1.4. La necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas

Las decisiones docentes no son neutras, implícita o explícitamente, conllevan una perspectiva ética y política. Estas dimensiones posicionan al cuerpo docente desde un rol de intelectual, comprometido con su tiempo, y promueven su participación ciudadana activa, crítica y responsable. La ciencia social crítica fomenta un “entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar las fuentes de tal frustración” (Carr y Kemmis, 1988, p. 149).

Una Didáctica crítica se vincula con los proyectos sociales y educativos, y tiene un carácter político. Esta postura supone un compromiso con un modelo societal justo, igualitario y un sujeto crítico, librepensador y autónomo. Esta perspectiva de la Didáctica exige problematizar el saber y el actuar, teoría y práctica, conocimiento y decisión, pensándolos en una relación dialéctica. De esta manera, el curso de Didáctica-práctica docente tiene que contribuir a motivar al estudiantado a pensar y pensarse como docentes, reflexionando sobre el por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar; fomentando el reconocimiento de la epistemología que domina su pensamiento y acción. Como establece el perfil de egreso del Profesorado, el curso debe ayudar a que los estudiantes dominen las estructuras sustancial y sintáctica. El dominio de ambas estructuras colabora en la formación de un/una profesional que como trabajador/trabajadora de la enseñanza, cuestiona el orden social y el papel de las instituciones educativas con el objetivo de lograr su transformación.

En este contexto se impone analizar permanentemente las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas implícitas en las prácticas docentes de los practicantes y las practicantes y noveles egresados/as. En esta tarea, es vital el papel que tienen los tutores y las tutoras. Es importante que en su proceso de acompañamiento, procuren adentrarse en la lógica del/de la estudiante-practicante para contribuir a pensar más sus propias prácticas.

1.5. ¿Qué es analizar una práctica y por qué fomentar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?

Blanchard-Laville y Fablet plantean que el análisis de las prácticas constituye una *praxis*, entendiendo por tal “ese hacer en el cual el otro o los otros son entendidos como autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía” (1975, p. 15). En este sentido, el análisis debe contribuir a la autonomía profesional, por tanto se hace necesario abordarlo explícitamente en el curso de Didáctica-práctica docente. Dado que es una práctica compleja, se entiende fundamental la enseñanza de diferentes marcos teóricos respecto del análisis, aprehender las estrategias que los mismos proponen, ponerlas en práctica y realizar sucesivos análisis didácticos a lo largo del curso.

Analizar las prácticas supone problematizarlas, a efectos de poner en diálogo la estructura sintáctica y sustancial de la Sociología, develando sus consecuencias sobre lo que se enseña, a efectos de nutrirse de argumentaciones didáctico-disciplinares-epistémicas sólidas, que sostengan por qué se hace lo que se hace, habilitando su continuidad o su transformación. Muchas estrategias pueden contribuir en ello; no obstante la interrogación didáctica es la estrategia por excelencia.

Para la concepción de análisis que se viene planteando, quienes acompañan una práctica ven al/la practicante como un sujeto autónomo en tanto “son ellos mismos quienes van a analizar sus propias prácticas, con la ayuda de un animador y del conjunto del grupo” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 15). El objetivo es su problematización, para obtener un saber que habilite su mejora.

Se considera que la práctica no es jamás una aplicación de la teoría (visión positivista). Tampoco es suficiente hablar de articulación de la teoría con la práctica (visión interpretativa). “Es necesario hablar más bien de producción de saber por el practicante, a partir de una reflexión sobre su práctica: es en esta autorreflexión donde la teoría tiene la función de mediación, una mediación que funda la autonomía del practicante” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 15).

Se comparte la concepción de análisis que se inscribe en la Didáctica constructivista y, principalmente se comparte la concepción crítica. Se descarta la idea positivista en la que los tutores y las tutoras imponen su teoría, y su rol es verificar en la práctica del/de la practicante en qué medida se aplica. En ese caso la tutoría oficia de modelo a emular. Tampoco conforma en su totalidad la relación teoría-práctica como una relación de articulación, pues de alguna manera la idea de aplicación tiene inmersa la noción de imposición. No obstante, la noción de articulación implica “plantear la relación entre el teórico y el practicante como una relación igualitaria en la que cada uno aporta al otro algo irremplazable: el teórico, su saber y el práctico su experiencia, su conocimiento del terreno” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 19). El/la tutor/tutora no ejercería una relación de autoridad sobre el/la practicante, sino que colaboraría con él/ella para mejorar sus prácticas.

Blanchard-Laville y Fablet (2011) plantean que una práctica tiene dos elementos básicos: es “finalizada” y es “contextualizada”. Siempre hay fines a alcanzar, y ello transcurre en un contexto que siempre es singular, único y diferente. Acompañar a analizar una práctica implica ubicarse en el lugar del/de la practicante, en sus fines y en su contexto. El/la practicante puede aprender a buscar soluciones alternativas, pero para ello no basta con saberes teóricos, se requieren saberes prácticos; un saber-hacer. En una práctica estos son los saberes centrales. “El saber-hacer está ligado a la adquisición de una práctica. Es un saber del momento mismo del acto. Es el que permite llevarlo a cabo” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 21).

Uno de los principales problemas en la práctica es que este saber hacer se aprende haciendo, ello resulta una paradoja pues “es necesario el saber hacer para actuar, pero para saber hacer, es necesario previamente actuar, y sin saber-hacer” (Blanchard-Laville y Fablet 2001, p. 21).

El saber-hacer no siempre es verbalizable y operativo. A ello se le agregan, al decir de Blanchard-Laville y Fablet las “resistencias que los otros oponen a sus intenciones, a sus proyectos y a sus deseos, le hacen vivir esta realidad como no dominable y por lo tanto como potencialmente peligrosa” (2001, p.21). Por esto es importante ponerse en lugar del/de la practicante, y ayudar a pensar desde sus intencionalidades, desde su contexto, desde su propio pensar. Ayudar primero a verbalizar y relatar su práctica, no limitarse a este relato, sino tomarlo como insumo para el análisis.

“El análisis de las prácticas trabaja sobre los saberes prácticos (...) lleva a los sujetos practicantes a que sus saberes prácticos se vuelvan más adecuados a la realidad de los seres implicados, y a las situaciones vividas” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 21). En síntesis el análisis supone autorreflexión del sujeto practicante, lo cual implica retrospectiva reflexiva, toma de distancia crítica sobre sus actos, para indagar en los supuestos que los sostienen.

En este contexto los tutores y las tutoras apoyándose en sus saberes teóricos guían el proceso de análisis. Allí no son los saberes teóricos los que gobiernan sino los saberes prácticos. El análisis parte de los saberes prácticos y de la experiencia, re trabaja la práctica y la reelabora. Los saberes teóricos ofician como mediadores. “La finalidad del análisis son los saberes prácticos y no los saberes teóricos” (Blanchard-Laville y Fablet 2001, p. 23).

Esta visión del análisis es un camino difícil al decir de Barbier, dado que “tradicionalmente, el discurso sobre las prácticas (...) tenía un estatus descriptivo o prescriptivo. Si era descriptivo, su conceptualización no planteaba ningún problema (relatos, historias, testimonios, que daban lugar a ciertos intercambios” (2000, p. 36). Cuando es prescriptivo, el “análisis” se convierte en evaluación. En este sentido, es muy importante separar estas instancias, dado que no sería ético evaluar lo que no se ha analizado.

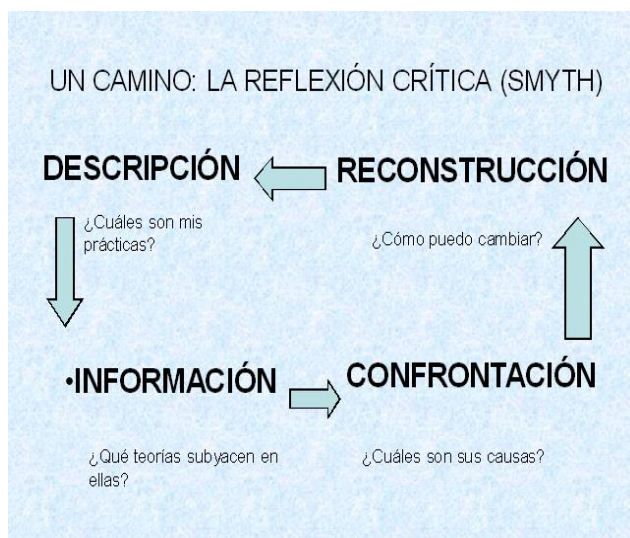
El análisis debe permitir que los practicantes y las practicantes ejecuten su propia propuesta didáctica y logren fundamentarla; en tanto son protagonistas de la práctica, la descripción y la prescripción deben estar en su justo término. La descripción es necesaria en tanto supone la toma de conciencia de lo que se hizo, sin ello sería imposible el análisis. No obstante la descripción no es el análisis. Es fundamental que quien realiza una práctica pueda describirla de la manera más autónoma posible. Cuando ello no sucede, quienes realizan la tutoría, deben prescribir de manera de orientar porque es importante la descripción y cómo hacerla.

Debatir acerca de qué concepción de análisis posibilita una práctica autónoma es fundamental dado que, como afirma Young importa “distinguir entre las teorías a las que se adhieren los docentes y las teorías que emplean. La observación de los docentes en su trabajo muestra una discordancia entre la teoría que profesan sobre la investigación y su práctica docente” (1993, p.29).

1.6. ¿Qué concepciones habilitan el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?

Se considera que la concepción de análisis positivista, como ya se argumentó, no contribuye al análisis en tanto se queda en lo observable, en lo visible, en los actos de los practicantes y las practicantes, y no indaga en sus profundidades. Tampoco habilita el análisis, pues se trabaja en función de un rol de tutor/tutora modélico, quien “analiza” con una mirada descriptiva y/o prescriptiva. Nada de ello contribuye al análisis autónomo. La versión constructivista, si bien deja mayor espacio para el análisis, en la medida que se construye sobre una relación diferente de la teoría y la práctica, como ya se explicó; se considera que no genera grados importantes de autonomía.

Es la concepción crítica la que se entiende habilita el análisis autónomo de las prácticas. En este sentido se adhiere a la postura de dos teóricos como lo son Smyth (1989) y Steiman (2011). Para Smyth (1989) el análisis crítico implica la posibilidad de describir lo que se hace en primer lugar, es decir tomar contacto con los actos del/de la practicante, pues ello implica la toma de conciencia de lo que se hace. Una vez que el/la practicante logra describir sus actos, los tutores y las tutoras con preguntas colaboran en introducir al/a la practicante en los motivos de esos actos, es decir ir tras la búsqueda de sus fundamentos. El sentido de esta búsqueda está en poner el foco en las contradicciones entre lo que se hace, y las razones por las cuales se hace lo que se hace. Identificadas las contradicciones didácticas-disciplinares-epistémicas se trabajará en su transformación. Esta concepción de análisis le proveerá los/las tutorados/as determinados insumos para transformar su práctica constantemente. Steiman (2011) proporciona algunas estrategias para encontrar esas contradicciones, y resolverlas.



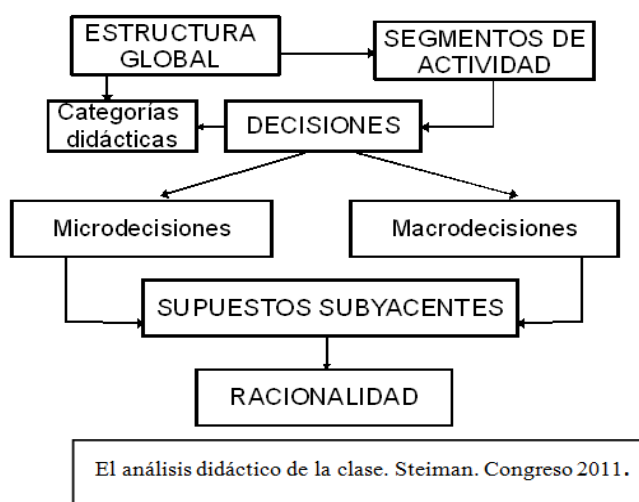
¿Qué se podría analizar? Steiman (2011) plantea el objeto, los soportes y los recaudos a la hora de analizar una práctica. 1-El *objeto del análisis* es identificar las intencionalidades y racionalidades de la práctica, ¿qué es lo que hace que haga lo que hago? ¿Qué concepciones determinan nuestros actos? Los objetos del análisis podrían ser: contenidos, estrategias, ideas previas, procesos cognitivos implicados, entre otros aspectos; pero siempre con la intención de ver lo que subyace. 2-*Soportes del análisis*. Es necesario anclarse en el conocimiento académico, de lo contrario se hará catarsis. Este conocimiento es integrador, activa a una persona a interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. A través de la dimensión reflexiva se indaga en las *decisiones-supuestos-racionalidad*. Para ello, se parte de identificar cuál o cuáles categorías didácticas son las sustantivas para analizar en la clase del/la practicante, las que se vincularán entre sí, sin aislarlas como categorías independientes. 3-Respecto de los *recaudos*, Steiman (2011) plantea la necesidad de construir un espacio de reflexión colectiva y no situar las prácticas reflexivas en contextos de poder, pues se convierten en una especie de confesión ante alguien que valora, juzga, consuela, comprende, controla, sanciona o certifica.

Para descubrir qué categorías didácticas son necesarias analizar en una clase en particular, hay que trabajar críticamente con el estudiantado, y para ello la base puede estar en realizar un muy buen

ejercicio con la interrogación, a efectos de propiciar la reflexión metacognitiva y epistémica. Para ello se pueden hacer preguntas “críticas” como las que propone Smyth:

“¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza? (...) ¿Por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo? ¿A qué interés sirven? (...) ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?”(Smyth, 1987, p. 20). En definitiva, una vez realizado el análisis, cuestionarse: “¿A la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?” (Smyth, 1987, p. 20).

Steiman (2011) plantea que para analizar una clase, cinco nuevos supuestos necesitan ser contruidos: 1) Si una clase se observa, la función de quien observe es tuturar a quienes son protagonistas en su propio análisis. 2) La tutoría se realiza desde lo que una clase “es”, no desde el deber ser. 3) Como cada clase “es” diferente, no es posible sintetizar categorías didácticas preestablecidas, cada clase “invita” a ser analizada desde alguna categoría didáctica sustantiva. 4) Estas se analizan a partir del soporte que brinda la metodología cualitativa de investigación (registros, relatos narrativos, diarios personales, crónicas). 5) La única lógica que puede garantizarse desde la observación, es la lógica interpretativa utilizada por sus protagonistas. Desde esta posición interpretativa, el sentido final del análisis es descubrir(se) las decisiones que se han tomado, los supuestos que subyacen en ellas, la racionalidad implicada en una situación de práctica. El camino para el análisis es identificar cuál o cuáles categorías didácticas son las sustantivas para analizar en esa clase, en cada una se trabajan las *decisiones-supuestos-racionalidad*.



El análisis de las prácticas constituye una reconstrucción crítica de la experiencia. Reconstrucción que necesita de la descripción, pero avanza en el sentido que plantea Smyth. La reconstrucción excluye la evaluación. Quien observa, orienta y acompaña, sólo “dispara” la situación de análisis con preguntas, con comentarios, con reconstrucciones.

Steiman (2011) sintetiza, el rol de los tutores y las tutoras en lo siguiente: observar la clase y realizar un registro textual de la oralidad de la clase. Luego se reúnen para su análisis. Ambos

conocen los fundamentos teóricos de la metodología de análisis que se utilizará. El tutor orienta el análisis que hará el/la practicante de su propia clase a partir de preguntas reflexivas. Steiman (2011) sugiere una metodología posible para hacer el análisis didáctico de la clase, que implica captar su *estructura global* como una unidad de sentido, e identificar los *segmentos* de la clase que componen una secuencia didáctica. Captar la *estructura global* ayuda a identificar el nudo problemático sustantivo. Un nudo problemático constituye un aspecto de esa estructura global que se sostiene sobre racionalidades didácticas incompatibles. Una vez identificado ese nudo se trabaja sobre él, individualizando las categorías didácticas que permiten su deconstrucción.

De esta manera se seleccionan las categorías que cada clase “invita” a analizar, las recurrentes, por ejemplo: el tratamiento del contenido, el discurso narrativo del/de la docente, los desafíos cognitivos implicados, las formas de preguntar.

Un *segmento* es una secuencia de actividades en la que se identifica una intencionalidad; un desafío cognitivo para el alumnado, y un formato didáctico para trabajar. Un formato didáctico implica pensar un contenido disciplinar en relación a un recurso y una estrategia de trabajo. Una *intencionalidad* como por ejemplo: enseñar un contenido nuevo. Un *desafío cognitivo* para los alumnos, tales como comprender conceptos; analizar, resolver situaciones problemáticas.

Para reconocer los segmentos hay que identificar en cada secuencia de actividades, lo que están “haciendo” los/las estudiantes. Preguntarse acerca de la intencionalidad del/de la practicante para proponer esa “actividad”. Identificar el desafío cognitivo implícito en la “actividad”. En el momento que cambia la intencionalidad y el desafío cognitivo, cambia el segmento.

En cada segmento aparecen recurrencias, los tutores y las tutoras tienen que ayudar a identificar las decisiones vinculadas a las intencionalidades, y a los desafíos cognitivos que se pretende ofrecer. Ayudar a distinguir las *macrodecisiones* que se dan de antemano, y cómo estas están relacionadas con los supuestos subyacentes centrales (objetivo de enseñanza del curso) de las *microdecisiones*. Estas están relacionadas con la inmediatez, no tan fáciles de develar. El objetivo de enseñanza entendido en los lineamientos que propone Rozada (1997) y construido a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué y para qué enseñar? y ¿por qué y para qué enseñar Sociología? procurando una fundamentación didáctico-disciplinar-epistémica del mismo.

Las macro y micro decisiones (Steiman, 2011) dan cuenta de los supuestos subyacentes que implican una concepción del mundo. Esos supuestos subyacentes se inscriben en una *racionalidad*. Giroux (1981) diferencia la *Racionalidad técnica*, pensar el mundo sólo desde una lógica instrumental

preocupándonos por el “¿cómo?” se hacen las cosas, de la *Racionalidad hermenéutica*, pensar el mundo desde una lógica interpretativa, preocupación centrada en el “¿qué?” para comprender lo que sucede, de la *Racionalidad crítica*, pensar el mundo desde una lógica emancipatoria, centrándose en el “¿para qué?” desde el compromiso por erradicar la injusticia social y las diferentes formas de discriminación.

En síntesis, al terminar la clase, el/la practicante lee el registro de su práctica (también puede ser una crónica hecha por él/ella), el/la tutor/tutora orienta con preguntas para que pueda develar la estructura global, y las categorías didácticas que la clase invita a analizar; identificar los segmentos de su clase y en ellos los desafíos cognitivos y la intencionalidad prevista, las decisiones tomadas en cada segmento en el comportamiento de las categorías didácticas seleccionadas, relacionándolas con los desafíos cognitivos y la intencionalidad prevista; explicitar los supuestos subyacentes en las decisiones tomadas, e interpelar su propia racionalidad. El/la tutor/tutora pone el foco en el análisis de la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología, en función del objetivo de enseñanza que tiene el/la practicante.

1.7. ¿Cómo contribuir al análisis desde el ejercicio de la tutoría?

No todos los perfiles tutoriales promueven el análisis de las prácticas. Es necesario un modelo tutorial que ayude a develar, desnaturalizar, comprender, interpretar para contribuir a pensar críticamente las prácticas. No obstante, circulan muchos modelos de docentes tutores/tutoras, por lo cual es posible pensar el rol tutorial desde diferentes dimensiones. En este sentido, es posible pensar el rol desde relación teoría-práctica, desde el papel que juega el saber práctico en la construcción de ese rol y desde la relación del/de la docente con el saber didáctico.

Tomando en cuenta la relación teoría-práctica, Arnaiz e Isus entienden que “la tutorización es un proceso de acompañamiento” (citado por Méndez 1995, p.4). Acompañar supone trabajar para habilitar la autonomía del/de la practicante, en la construcción de su perfil docente.

Los diferentes modelos de tutoría comprenden de distinta forma la relación teoría-práctica. Desde el enfoque positivista teoría y práctica se las concibe separadas, la teoría guía a la práctica convirtiéndose en una “vía orientativa” para analizarla, “descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales, de tal manera que aquellas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 91).

En cambio, el enfoque interpretativo no concibe la realidad social como autorregulada, deja atrás la imagen funcionalista del comportamiento humano determinado por leyes impersonales que controlan al individuo. Entiende que el comportamiento humano está constituido por acciones dotadas de sentido para quienes las realizan, por tanto al observarlas será imprescindible considerar el contexto en que se desarrollan.

Las acciones humanas “siempre incorporan las interpretaciones del actor, por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor le asigna (...), una de las misiones de la ciencia social interpretativa consiste en descubrir esos significados”(Carr y Kemmis 1988, p.103). Desde este enfoque no basta con describir la práctica observable de alguien que enseña sino que es necesario abandonar la superficie para mirar más hondo, y encontrarse con las intenciones del agente y con cómo interpreta su accionar.

“La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual (...) la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla” (Carr y Kemmis, 1988, p.106). Podría decirse que la relación teoría práctica es construida desde la práctica.

Desde un análisis crítico teoría y práctica son concebidas juntas, se construyen mutuamente en una relación dialéctica, es decir las teorías son productos de una actividad práctica, al tiempo que toda actividad práctica tiene orientación de alguna teoría. “El análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión” (Carr y Kemmis, 1988, p.59).

Desde esta perspectiva la realidad social no se construye solo por los conceptos, ideas e interpretaciones de sus protagonistas, sino que está condicionada por fuerzas históricas y condiciones económicas y materiales. Estas condiciones “estructuran y afectan asimismo las percepciones y las ideas de los individuos, de manera que la “realidad” puede resultar percibida de un modo erróneo como consecuencia de la intervención de los procesos ideológicos. Descubrir esos procesos (...) son necesidades inexcusables” (Carr y Kemmis, 1988, p.117).

En función de las concepciones analizadas es necesario investigar en qué visión se posicionan los docentes y las docentes tutores/tutoras. En el marco de la departamentalización de formación docente se tuvo la oportunidad de presentar un trabajo en un ateneo didáctico, con Adscriptores/Adscriptoras y estudiantes, dirigido por Sanjurjo. Se citan a continuación algunas expresiones de los/las

profesores/profesoras expresadas en el ateneo: “Los profesores adscriptores deben *aggiornarse* en las nuevas corrientes didácticas”, “Falta actualización y formación en el rol de profesor adscriptor”, “Abogamos por una institucionalización de la formación del profesor Adscriptor”, “No conocemos las apoyaturas teóricas”, “En algunas instituciones del resto del país se presentan obstáculos muy graves como la carencia de profesor de Didáctica que acerque un marco teórico al estudiante”.

Desde tales expresiones es posible observar que persiste la concepción a través de la cual la teoría se relaciona, con el/la docente de Didáctica, mientras la práctica se la vincula con el/la Adscriptor/a. Por ello se expresa que quien debe “*aggiornarse*”, “actualizarse”, “formarse”, en dichas teorías son los Adscriptores y las Adscriptoras. Queda claro en la última referencia que de haber un/una profesor/profesora de Didáctica en el interior del país el problema desaparecería, confirmando entonces la tajante ruptura entre teoría y práctica.

Por lo expuesto, se impone discutir desde qué concepción de la relación teoría práctica es posible potenciar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes. Marcelo y Vaillant (2000), plantean cuatro modelos de tutorías:

1. *Modelo de yuxtaposición.* Concibe la enseñanza de la manera más tradicional. Se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros/otras docentes para luego imitarlos/imitarlas. Plantea una clara separación entre teoría y práctica. El/la practicante recibe un conjunto de técnicas en el curso de Didáctica, que deberá aplicar en su práctica. En este modelo se prioriza la teoría, y luego la práctica, como la ocasión para aplicar tal conocimiento.

2. *Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor.* Aprender a enseñar consiste en la adquisición de principios y prácticas surgidas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La idea de enseñar a enseñar estará guiada por el conocimiento empíricamente desarrollado por la investigación, llevada a cabo por investigadores y formadores de profesores/profesoras. En esta concepción, el/la practicante adhiere a uno de los marcos teóricos que de allí provienen, y los tutores y las tutoras colaboran para que pueda trabajar en su sintonía.

3. *Modelo de disonancia crítica.* La enseñanza es una actividad práctica. Aprender a enseñar constituye un proceso que no acaba con la formación inicial, y que tiene que ver más con el aprendizaje experimental, que con la imitación o la aplicación de las destrezas. Se promueve, entonces desde la institución de formación desarrollar una actitud crítica en el análisis de la práctica pedagógica.

4. *Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema.* Concibe el proceso de aprender a enseñar como un espacio en el que fluyen experiencias, conocimientos, situaciones que se producen en diferentes contextos, formales como informales, que permiten desarrollar un/una profesional que aprende a lo largo de su vida. El rol de los tutores y las tutoras es enseñar a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos. Este perfil de tutor/a promueve el análisis crítico de la práctica pedagógica en función de la práctica docente.

En síntesis, el análisis de las prácticas no se promueve desde cualquier racionalidad. Desde la racionalidad técnica se renuncia a la capacidad de reflexión y se potencian practicantes dependientes. En tanto, desde la racionalidad práctica es posible un mayor grado de autonomía, desde la racionalidad crítica se potencian practicantes verdaderamente autónomos.

Por otra parte, cabe preguntarse el papel que juega el saber práctico en la construcción del rol de profesor/a encargado/a de la tutoría. En este sentido, Tenti Fanfani (2007) reflexiona acerca del conocimiento práctico de los/las docentes estableciendo que dicho conocimiento es lo que le sirve en su profesión. Debate acerca de la experiencia práctica y su papel, plantea que esa sabiduría práctica no se "enseña" en conferencias, sino que se muestra haciendo cosas en el aula.

Finalmente se puede considerar la relación del/de la profesor/a tutor/a con el saber didáctico. El corte epistemológico que se impone a la hora de pensar este rol, implica a su vez una determinada relación con el conocimiento didáctico. Las fuentes teóricas de la enseñanza están tanto en la práctica misma, como en el conocimiento enseñado; ambas están dialécticamente integradas. Ello supone una doble epistemología, la que proviene del saber práctico y la del saber enseñado.

Cabe preguntarse cuál es el papel que juega el saber didáctico en la construcción del rol tutorial. Si se analiza el Perfil de Egreso del Plan 2008, podrá observarse que se distancia profundamente del modelo de yuxtaposición. En función de ello, se considera que se debe establecer una nueva relación con el saber didáctico que tenga en cuenta que:

- Tanto el/la docente de Didáctica como el/la Adscriptor/a deben relacionarse con dicho saber, este no constituye propiedad privada del cuerpo docente de Didáctica.
- La relación con dicho saber debe suponer un corte epistemológico abierto a una nueva relación teoría-práctica en la que se conciba su retroalimentación.

- Esta nueva relación con el saber didáctico debe promover un/una docente tutor/a, sea de Didáctica o Adscriptor/a, que trabaje desde los modelos de consonancia crítica y resonancia colaborativa (Marcelo-Vaillant, 2000), y aborde la formación como problema.

Una nueva relación con el saber didáctico exige revisar las creencias de los docentes y las docentes. Camilloni afirma que estas tienen efecto sobre sus enseñanzas pues “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones” (2007, p. 43). Sostiene además que “estas teorías o creencias no siempre son conscientes o coherentes” (2007, p.44).

Una nueva relación con el saber didáctico debe dejar atrás la “Didáctica ordinaria o del sentido común pues está plagada de mitos” (Camilloni, 2007, p. 45) y la Didáctica pseudoerudita pues está “fuertemente afectada por las modas pedagógicas” (Camilloni, 2007, p. 49). Una nueva relación de los/las docentes con el saber didáctico debe apostar a la instalación en todos los ámbitos del sistema educativo de una *Didáctica erudita*.

1.8. La figura de los tutores y las tutoras de práctica docente

Para ser tutor/tutora en Uruguay, en el rol de Adscriptor/a, se ha exigido tener un puntaje de muy bueno en actuación docente. Es necesario integrar el escalafón de docentes efectivos en tercer grado, con un puntaje superior a 85/100. La Inspección de la especialidad conforma una lista de docentes habilitados, en función de esa lista los/las practicantes eligen con quien hacer su práctica, y los Adscriptores y las Adscriptoras eligen aceptarlos o no. No hay una formación específica que se requiera para el cargo. La ANEP, en este año está realizando una segunda formación de Adscriptores/as.

Para ser tutor/tutora, en el rol de docente de Didáctica, tampoco hoy se exige una formación específica. Quienes son docentes de Didáctica y tienen su cargo en carácter efectivo debieron concursar, o en su defecto tienen su cargo en carácter interino, para lo cual se presentaron como aspirantes.

En esta tesis, el rol de los/las docentes tutores/tutoras, constituye una de las categorías centrales. En este contexto, con la misma se hace referencia tanto al docente de Didáctica como al docente Adscriptor/a. El rol de los/las tutores/as varía en función de la concepción didáctica que se considere. En la Didáctica tradicional son considerados como modelos, por tanto los practicantes y las practicantes observan sus prácticas a efectos de emularlas. En una visión constructivista, son

considerados guías en las prácticas, por lo que cada practicante construye su propuesta didáctica, y los tutores y las tutoras colaboran en reflexionar sobre los marcos teóricos que la sostienen, y en qué medida ello es coherente con la práctica. En la visión crítica, el papel de los tutores y las tutoras es problematizar las prácticas de los practicantes y las practicantes a efectos de discutir la enseñabilidad de la Sociología, trabajar para analizar críticamente sus prácticas, a efectos de contribuir en la construcción de un/una practicante autónomo/a que pueda fundamentar didáctica-disciplinar y epistémicamente lo que hace.

En función de estas perspectivas, el/la tutor/tutora tradicional utiliza como instrumento de relevamiento una grilla universal que establece las características de dicho modelo. Respecto de la disciplina se enseñan “conceptos de Sociología”, de manera singular sin identificarlos marcos teóricos que los sostienen. De esta manera los/las estudiantes toman contacto con *el* concepto de Sociología, *el* concepto de socialización, *el* concepto de clase social, sin tener que problematizar las concepciones didáctico- disciplinares que sostienen esta propuesta.

El/la tutor/tutora constructivista conocerá los marcos teóricos por los cuales el/la practicante optó trabajar, y contribuirá en el análisis de la coherencia teoría-práctica. En esta propuesta los “conceptos de Sociología” aparecen contextualizados en un/una autor/autora o teoría sociológica.

Los modelos de tutor/tutora tradicional y constructivista se centran en el análisis de la práctica pedagógica.

El tutor/tutora crítico/crítica priorizará el análisis crítico de las prácticas (Smyth, 1987-Steiman, 2011), de manera de empoderarlo como profesional autónomo/autónoma conocedor/conocedora de la enseñabilidad de su disciplina y consciente de las herramientas de análisis (Smyth, 1987-Steiman, 2011) que le permitirán transformar su práctica. En esta visión se analizan los problemas de la enseñanza de la Sociología, se priorizan las diferentes concepciones sociológicas de cada tema, se trabaja a partir de un objetivo de enseñanza que es producto de la discusión acerca de por qué y para qué enseñar, y por qué y para qué enseñar Sociología, se analiza cómo la concepción sociológica en que se posiciona el/la docente condiciona sus prácticas de enseñanza. El tutor/a crítico/a se centra en el análisis de la práctica pedagógica *versus* la práctica docente.

1.9. La interrogación didáctica que promueve el análisis crítico de las prácticas

Young (1993) trabaja el papel de las preguntas en la enseñanza y propone una pedagogía erotética, basada en las preguntas de los/las discentes. Es fundamental utilizar la interrogación didáctica como

estrategia en el análisis, tanto en las visitas, como en la autoevaluación, como en las propuestas que se plantean en el curso.

Algunas preguntas que pueden ser transversales a los cuatro cursos de Didáctica son: ¿cuál es el objeto de estudio de la Didáctica? ¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a dicho objeto? ¿Cómo nos relacionamos con ese conocimiento? ¿Desde qué concepciones se puede pensar la relación teoría práctica? ¿Qué significa ser un/una docente crítico? ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? ¿Qué Sociología enseñar? ¿Cómo la postura epistemológica incide en la enseñanza de la Sociología? ¿Qué intereses subyacen en la postura epistemológica? ¿Desde qué concepción sociológica abordamos los temas? ¿Qué importancia tiene abordar los temas desde diferentes perspectivas sociológicas? ¿Cómo la perspectiva sociológica elegida condiciona la práctica? ¿Qué perspectivas sociológicas se deben trabajar en función del objetivo de enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué estrategias se pueden enseñar para que los/las estudiantes aprendan Sociología? ¿Qué recursos didácticos contribuyen a trabajar la perspectiva sociológica elegida? ¿Qué, cómo y por qué es importante evaluar en Sociología? ¿Cuál es la importancia de recurrir a la fuente sociológica?

Steiman (2011) plantea que la pregunta permite adentrarse en el pensamiento, representaciones y prácticas del/de la practicante porque de aquí derivan sus actos, entonces percibir la secuencia de sus acciones es perder el tiempo: “repasó, trabajó ideas previas, cumplió el plan”; es inútil porque en esta devolución se normaliza, el único mensaje es el control. El que acompaña tiene que ayudar al otro a internalizarse en su práctica, no en sus actos, sino en lo que no alcanza a ver y determina lo que hacen. Si la práctica tiene su propia lógica no es posible dar cuenta de ella a través de una lógica distinta.

La interrogación fomenta el ejercicio metacognitivo planteado por Pozo y Monereo, proporcionando a los/las practicantes “capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información” (1999, p. 15).

La pedagogía erotética contribuye a pensar la práctica indagando en ella el sentido de lo que se hace y por qué. “Trabajar con un contenido desde una perspectiva metacognitiva significa (...) desarrollar la conciencia del sujeto sobre su propia manera de pensar y de las maneras de pensar de otros acerca de ese contenido” (Mateos, 2001, p. 49).

El trabajo con la pregunta metacognitiva es fundamental para contribuir al análisis de las prácticas. “¿Cuál es mi propósito fundamental? ¿Cuál es la pregunta clave que trato de contestar? ¿Qué información necesito para contestar la pregunta? (...) ¿Qué suposiciones utilizo en mi razonamiento? ¿Cuál es mi punto de vista en cuanto al asunto?” (Elder-Paul, 2002, p. 16).

Las preguntas metacognitivas y epistémicas contribuyen a analizar el sentido de las prácticas. Por ejemplo, la pregunta sobre el “para qué enseñar Sociología” supone no solo una dimensión epistémica relacionada con “el sustrato de la disciplina que se enseña sino, también, con una dimensión ética-ideológica que le da sentido y orienta la reflexión crítica. Por lo tanto, consideramos que la respuesta a esta pregunta articula y direcciona el trabajo profesional docente” (Pipkin, 2009, p. 17). La pregunta epistémica permite conocer lo implícito u oculto en un texto o discurso, por ejemplo el mensaje, el punto de vista o paradigma del/de la autor/autora, su intención, ayuda a leer “entrelíneas”.

Litwin reconoce tres tipos de preguntas esenciales para el análisis: las que aluden a la “cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla” (2008, p.82), las preguntas metacognitivas “refieren a la ayuda que podemos brindar como docente, para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado” (2008, p.82) y las preguntas epistémicas, “refieren a la ayuda que podemos brindar para que los estudiantes entiendan los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad,(...) los debates en torno a él” (2008, p.83).

Freire (1990) abogó por una pedagogía de la pregunta, por una educación liberadora, en contraposición a una educación bancaria que se sostiene en una pedagogía de la respuesta. Su visión, supone reconocer una virtud fundamental de la pregunta y es su carácter político. La pregunta tiene en este sentido, un valor liberador, en tanto supone el encuentro de sujetos a través del diálogo en el cual se transforman para transformar. Asimismo tiene la virtud de democratizar a quienes se encuentran, la pregunta habilita a expresar lo que pensamos y sentimos, como estrategia contribuye a reivindicar nuestro derecho a la voz, contribuye a la escucha activa en un diálogo abierto y genuino. “Ante un mundo respondido, hace falta adentrarse en un mundo preguntado” (Brailovsky-Menchó, 2012, p. 70).

En este sentido, Freire afirma que es importante que las preguntas “estén ampliamente vinculadas con la realidad, o sea, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas, se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad” (2010, p.74).

Las preguntas auténticas que plantea Litwin (1998), también contribuyen al análisis. Auténticas son aquellas que no tienen respuesta preestablecida. Permiten un número indefinido de respuestas aceptables. Señalan el interés del/de la docente y del/de la practicante por lo que piensan, invitan a aportar algo nuevo, buscan la reflexión, apuntan a la producción creativa. Litwin señala que “uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico (...) las preguntas que formula el/la profesor/a no son tales, en tanto solo las plantea porque conoce la respuesta” (1998, p. 105). Sostiene que el uso que se le da a la pregunta en la clase es artificial, en tanto en la vida real se utiliza la pregunta cuando no se sabe algo.

En esta problemática que Litwin plantea, Fernández ha sido muy gráfica cuando comenta “Una nena de 6 años me dijo, entre sorprendida y asustada, después de dos semanas en primer grado: “¿Sabes una cosa?, la maestra pregunta pero sabe la respuesta. Entonces ¿para qué pregunta?” (2000, p.223). En la misma línea Eisner manifiesta que “los alumnos no escriben para comunicar lo que les importa, sino para responder preguntas formuladas por un docente que ya conoce las respuestas” (2002, p.50).

Siede afirma “dime qué preguntas y te diré qué encontrarás” (2011, p. 271). Las preguntas “hablan” de las concepciones sobre lo que se enseña, y cómo estas condicionan lo que se hace en la clase. Siede reflexiona acerca del valor de las preguntas. En ese sentido, considera que “preguntar tienes siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados” (2011, p. 290).

1.10. Buenos tutores, buenas tutoras, buenas prácticas

Asociado al rol de tutor/a, muchas veces se lo vincula con el concepto de buen/buena docente. Dicho de otra manera, quienes son tutores/tutoras ya sea en el rol de docente de Didáctica o de Adcriptor/a son “buenos/as docentes” o con ellos se realizan “buenas prácticas”. Diferentes autores/as han teorizado acerca de los buenos/as tutores/as, y las buenas prácticas.

Litwin afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2008, p.219) y citando a Jackson agrega que una buena práctica se compone de cinco principios: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo.

Meirieu diría que un buen/a tutor/a es el/la que enseña a aprender y que en una buena práctica se aprende. “Un aprendizaje se da cuando un individuo recoge información de su entorno en función de un proyecto personal (...), el trabajo del formador es preparar esta interacción de tal manera que sea accesible y generadora de significado para el sujeto” (1992, p.12). Para lograr el aprendizaje “lo que debemos buscar es, en primer lugar, un punto de apoyo en el sujeto, en donde articular un soporte y situar un incentivo a fin de ayudar al sujeto a desarrollarse” (Meirieu, 1992, p.46).

En este sentido, la concepción de análisis de la práctica a la que se adhiere fomenta el respeto por las intencionalidades del/de la practicante, porque este/a pueda desarrollar su propuesta didáctica de la forma más autónoma. No será posible que un/a practicante progrese “si no partimos de sus

representaciones, si no las hacemos surgir, si no las “trabajamos” de la misma manera que el alfarero trabaja la tierra, es decir, no para sustituirla por otra cosa, sino para transformarla” (Meirieu, 1992, p.64).

Trabajar con las representaciones supone “desencadenar un desequilibrio que haga necesaria su reelaboración, para ello (...) es necesario jugar con las informaciones y proporcionar materiales que no pueden entrar en interacción con la representación sin recurrir al examen de su pertinencia” (Meirieu, 1992, p.66). Esta es la misión de los/las tutores/as en el proceso de análisis de la práctica de sus practicantes.

Fenstermacher refiere a la buena enseñanza, no como sinónimo de enseñanza exitosa, sino que la entiende en un sentido moral y epistemológico. Una buena enseñanza en el sentido moral supone preguntarse qué acciones docentes pueden tanto justificarse en principios morales, y cómo fomentar en los/las alumnos/alumnas acciones basadas en tales principios. Hay buena enseñanza en un sentido epistemológico, en tanto el docente se interpela si lo que enseña es racionalmente justificable, digno de enseñar y entender: "preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable" (1989, p.158).

Bain (2005) analiza una serie de buenas prácticas de enseñanza en el nivel universitario. Plantea que la gran mayoría de los/las profesores/as están más preocupados por lo que tienen que hacer, que por lo que deberían aprender sus estudiantes a partir de lo que se enseña.

Bain (2005) identificó entre 60 y 70 profesores/as de éxito y los/las investigó a través de las siguientes cuestiones: ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?, ¿Cómo preparan las clases?, ¿Qué esperan de sus estudiantes?, ¿Cómo dirigen la clase?, ¿Cómo tratan a sus estudiantes?, ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

Seleccionó docentes comprometidos/as con la comunidad académica y con éxito en la clase. Todos ellos conseguían “influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir (...) conseguían resultados educativos muy buenos” (Bain, 2005, p.3). “Algunos estudiantes hablaban de cursos que “habían transformado sus vidas (...) lo habían cambiado todo [incluso] habían sacudido sus cabezas” (Bain, 2005, p.20).

El autor define a los/las mejores docentes como aquellos/as que son capaces de generar un aprendizaje en profundidad, esto es una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. Un aprendizaje excelente es aquél que consigue desarrollar intelectual y

personalmente al/a la alumno/a. La buena enseñanza se preocupa por la construcción de aprendizajes en los que interactúan los procesos racionales y emocionales. Afirmo que “la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje” (2005, p.193), “los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien (...) pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes” (Bain, 2004, p.7).

Torregrosa Puig afirma que el trabajo de Bain permite arribar a las siguientes conclusiones: 1. “La clave del buen profesor que conoce bien su materia es que ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre cómo se llega a saber lo que se ha de saber en la disciplina que explica” (2007, p.2). En este sentido el trabajo metacognitivo que desarrolle es clave y la interrogación didáctica se convierte en estrategia vital. La capacidad metacognitiva, y conocer la historia de su disciplina permiten presentar su materia de la forma más adecuada para la mente de un/a alumno/a. “Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia” (Bain, 2005, p.29). 2. Los/las buenos/as docentes tienen como objetivo que sus estudiantes comprendan y asimilen ideas para aplicarlas incluso fuera de las clases. 3. Desafían intelectualmente a los/las alumnos/as, y se hacen “cargo de la situación en la que se encuentran y desde ahí construir la asignatura y su explicación” (Torregrosa, 2007, p.2). Desafiarlos intelectualmente implica enfrentarlos a situaciones en las que su modelo mental no funciona, ello exigirá su revisión identificando los problemas que supone pensar con determinadas creencias, al tiempo que exigirá ser capaces de manejar el trauma emocional que puede acompañar el desafío de creencias sostenidas durante tanto tiempo. 4. El trabajo con este desafío intelectual se logra a través de las preguntas. Estas ayudan a generar interés, a plantear la asignatura en un contexto problematizador, y no de verdades indiscutibles que el/las profesor/profesora conoce y el/la alumno/alumna debe repetir. Las preguntas juegan un rol vital en la modificación de los modelos mentales. En una entrevista afirmó: “Constantemente pido a mis estudiantes que reten sus paradigmas” (2007, p. 2).

Según Bain (2005) al preparar sus clases los/las buenos/as profesores/as tienen algunos principios como:

1. Piensan en las preguntas que se necesitan para abordar las cuestiones más importantes del curso, y estas se enfocan en lo que necesitan los/las estudiantes para aprender, y no en lo que el/la profesor/a intenta hacer.
2. Consideran que aprender es un problema de dos, invitan a sus alumnos/as a este desafío.
3. Planifican situaciones adecuadas para que sean capaces de razonar y contestar a las cuestiones que definió como importantes.
4. Torregrosa (2007) sintetiza algunas preguntas que se formulan los docentes y las docentes: “¿Qué modelos mentales traen sobre mi asignatura, cómo voy a desafiarlos? (...) ¿Qué información necesitan entender mis alumnos para responder a las principales

preguntas del curso? (...) ¿Cómo averiguaré la forma en que están aprendiendo mis estudiantes antes de calificarlos?” (2007, p.4) 5. Crean un entorno para el aprendizaje crítico natural: “Si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el “aprendizaje crítico natural” (Bain, 2004, p.8). Plantean actividades que llevan a los/las alumnos/as a analizar sus ideas acerca de un tema, recurren a un problema o pregunta intrigante, inesperada, que lleva incluso a la confusión. Los/las orientan para comprender el significado de la pregunta, los/las comprometen a actividades intelectuales de orden superior de forma que estén en situación de preguntarse: ¿cuál es la próxima pregunta? Utilizan situaciones desafiantes, pero en las cuales el/la alumno/a tiene control sobre ellas. Esto se puede dar tanto en clases participativas como magistrales. El asunto es plantear preguntas y no sólo dar respuestas. Un/a buen/a docente trabaja con buenas preguntas, y ayuda a los/las estudiantes a formularse preguntas. En una entrevista afirmó: “He encontrado que los mejores profesores tienen la habilidad principal de hacer preguntas claves y provocadoras. Ellos definen su enseñanza en términos de esas preguntas” (2007, p.1). 6. Procuran conseguir y no perder la atención del alumno/a. Comienzan con los/las estudiantes en lugar de con la disciplina, conocen sus necesidades, intereses, experiencias y expectativas. 7. Ayudan a los/las estudiantes a aprender fuera de clase explicitando estrategias de aprendizaje básicas para la comprensión de su asignatura. Promueven su razonamiento disciplinar.

En el éxito que tienen los/las buenos/as profesores/as una variable fundamental también es cómo tratan a sus estudiantes. “Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes” (Bain, 2004, p.9). Es vital la confianza que el/la profesor/a deposita en el/la alumno/a, y que consiste en creer que todos quieren aprender y pueden hacerlo hasta que no se demuestre lo contrario. Son también capaces de comunicárselo. Este principio anima a los/las estudiantes a participar con seguridad. Ello es posible cuando no muestran poder alguno sino que se preocupan y ocupan por su aprendizaje, explicitan reglas pero las construyen en un contrato docente/estudiante, lo que resulta negociable. Esto no incluye los estándares de rendimiento que son inamovibles. Son abiertos, admitiendo sus errores o problemas, humildes pues perciben sus limitaciones y se muestran entusiastas.

La evaluación supone un aspecto fundamental en los/las buenos/as docentes. No entienden la evaluación como actividad final del proceso de enseñanza, sino como una herramienta para favorecer el aprendizaje, la utilizan para obtener información del proceso de cada estudiante para ayudarlo a aprender, no para clasificar, rotular o sentenciar. Se centran en el aprendizaje, no en el rendimiento. La evaluación gira en torno a una pregunta clave: “¿qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo?” (Bain, 2004, p.19).

De esta manera la evaluación es una forma más de comunicarse con los/las estudiantes. Para ello es necesario además que el/la docente explicita lo que se espera de ellos/as para cada una de las calificaciones. Explicitan los objetivos del curso que guían la evaluación, y el progreso de cada alumno/a. “Exámenes y calificaciones se convierten en una forma de ayudar a los estudiantes a comprender su progreso en el aprendizaje” (Bain, 2005, p.169).

Lo importante no es acumular la información que resulta de la evaluación para enviárselas a los/las alumnos/as, sino sacar conclusiones de ella y de cómo va su curso. Explicitarles los criterios de evaluación es lo ético, fomentar su autoevaluación y del propio proceso también, al tiempo que fomentar la evaluación del alumnado al docente. La evaluación no debería funcionar como una recompensa externa, sino que debería contribuir a que los/las estudiantes disfruten de su educación.

En síntesis Bain (2005) critica la mera impartición de las clases magistrales, plantea la necesidad de sustituir un modelo transmisivo en el cual lo importante es contar algo a alguien, por otro que se centre en el aprendizaje de los/las alumnos/as, aboga por un/a nuevo/a profesor/a del que se espera no solamente que entienda su materia sino, además, que domine cómo podría ser aprendida.

Finalmente, se cree muy importante contar con tutores/as que contribuyan a que los practicantes y las practicantes del Profesorado de Sociología reflexionen sobre sus propias prácticas en el sentido planteado por Bain. Ello es posible, en la medida que el equipo de Didáctica conformado por el/la practicante y sus dos tutores/as, promuevan el análisis crítico. Es vital pues que este equipo esté conformado por tutores/as que prioricen esta concepción del análisis.

CAPÍTULO II

Diseño metodológico

2.1. Introducción

Cabe explicitar que se optó por una investigación en educación. El paradigma de investigación educativo fue el interpretativo. La metodología adoptada ha sido de corte cualitativa-cuantitativa. El método utilizado fue el estudio de caso. Las técnicas que habilitaron el relevamiento de información fueron: una encuesta y entrevistas a estudiantes de Didáctica III, egresados/as de tres Centros de Formación Docente (IPA, CERP de Atlántida y de Florida), una entrevista a los docentes y las docentes de Didáctica de dichos Centros, y análisis de documentos. En este último caso, se trabajó con las planificaciones anuales.

2.2. Hipótesis

La hipótesis central sostuvo que la lógica dominante en el análisis es la de los docentes y las docentes en general y en particular la del/la docente de Didáctica, las concepciones de análisis que circulan habilitan u obturan la posibilidad de que el/la practicante realice su propia propuesta didáctica, y se afirmó también que existen entre estudiantes y egresados/as diferentes concepciones respecto de lo que es un/a buen/a tutor/a.

2.3. Paradigma de investigación educativa

En tanto esta tesis constituyó una investigación en educación y no sobre educación, corresponde su diferenciación. Se compartió con Stenhouse que “sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente (...) Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza”(1987, p.177). En función de lo dicho, el paradigma elegido posibilitó información sobre las prácticas de los practicantes y las practicantes y egresados/as, pero también sobre las prácticas de sus docentes tutores/as, lo que abrió la puerta a un conocimiento que eventualmente constituirá un aporte a la tarea de ambos/as.

En investigación educativa fue posible diferenciar la investigación en educación y sobre educación. La primera tiene por objeto de estudio la práctica educativa, es realizada por docentes/investigadores/as y “supone una mirada ‘desde dentro’, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia (...) cada vez que hay resultados se comparten con la comunidad”(Capocasale,

2015,p.41). En este sentido, se buscó tomar contacto con la práctica docente de practicantes y egresados/as de Sociología, como con la práctica de los tutores y las tutoras de Didáctica, para partir de sus experiencias relativas al análisis de las prácticas, con el fin teorizar y volcar resultados a una comunidad educativa, que tiene existencia desde el 2008, que son los docentes y las docentes de Sociología egresados/as de un profesorado independiente, y eventualmente dirigida a los docentes y las docentes de Sociología que tengan interés.

El enfoque elegido, se diferencia de la investigación sobre educación, en tanto esta busca “conocer por conocer y/o conocer para colaborar en la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas. Por lo tanto, su interés es técnico-académico” (Capocasale, 2015, p.42).

En este marco cabe explicitar que el paradigma de investigación educativo desde el cual se abordó fue el interpretativo.

El paradigma interpretativo no concibe la realidad social como autorregulada, deja atrás la imagen funcionalista del comportamiento humano determinado por leyes impersonales que controlan al individuo. Esta epistemología tiene su base en el sujeto y el significado que le atribuye a sus acciones. Entiende que el comportamiento de los seres humanos está constituido por acciones dotadas de sentido para quienes las realizan, por tanto al observarlas no se pueden considerar del mismo modo que los objetos naturales. En este sentido, será imprescindible considerar el contexto en que se desarrollan. “Las acciones a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor le asigna” (Carr y Kemmis 1988, p.103).

Desde este enfoque para la Didáctica, no basta con describir la práctica observable de alguien que enseña, sino que es necesario abandonar la superficie para mirar más hondo, encontrarse con las intenciones de sus agentes y con cómo interpretan su accionar en el contexto en que ocurre. La relación teoría/práctica en este posicionamiento considera que las creencias, actitudes y maneras de pensar influyen en la práctica, por tanto esta se modifica y también cambia la manera de comprenderla. En esta visión, podría decirse que esta relación teoría/práctica es construida desde la práctica, lo cual es un postulado de la Didáctica constructivista. Esta es considerada un arte cuyos protagonistas son los/las estudiantes y docentes, seres únicos y singulares, con intenciones e historias diferentes, las cuáles se inscriben en contextos que son necesarios leer a la hora de pensar las prácticas. La epistemología de esta Didáctica difiere de la Didáctica tradicional, en la medida que el conocimiento es una construcción de los sujetos.

Desde esta epistemología, la Sociología es una ciencia con una doble entrada: objetiva y subjetiva, no se entiende la objetividad como sinónimo de neutralidad, la ciencia, al decir de Cristina Bianchi “pierde su pretensión de universalidad, pasando a ser considerada como actividad interesada ya que sus enunciados dependen de los fines y valores sociales (...) la investigación es considerada un proceso social en el que el investigador está implicado” (1999, p.7). Desde este marco, la Sociología estudia la acción social en el sentido weberiano.

En tanto el sujeto construye su realidad, se hace necesario ir a los discursos, prácticas e interacciones de los practicantes y las practicanes, pues este paradigma considera que el ser humano es impredecible, razón por la cual se hace fundamental considerar los valores. Estos no se pueden evitar porque son intrínsecos al sujeto y harán que sus relaciones sean probables, por tanto no se expliquen bajo la lógica causa/efecto.

Esta visión “incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos (...) en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan” (Capocasale, 2015, p.44).

Para el paradigma interpretativo las Ciencias Sociales comprenden y explican causalmente, a diferencia de las Ciencias Naturales que solo pueden explicar. Se explica cuando es posible deducir necesariamente una proposición descriptiva del fenómeno observado, es decir si se puede dar cuenta del fenómeno incluyéndolo dentro de una ley general. En las Ciencias Naturales este concepto implica pensar que existe una separación tajante entre el sujeto estudioso y el objeto de estudio. La acción del sujeto estudioso/a es, a partir del análisis y de encontrar las regularidades, establecer leyes que expliquen el mundo natural. Esta explicación se sostiene en la relación causa/efecto y esta se traduce en una ley.

Dado que en las Ciencias Sociales, sujeto estudioso y objeto de estudio coinciden, esta relación se convierte en sujeto/sujeto. De allí la necesidad de la comprensión, dado que esta supone una relación diferente entre el sujeto estudioso y el objeto de estudio. El término comprensión es la traducción clásica de la palabra alemana *verstehen*.

Este paradigma plantea el concepto de comprensión explicativa como sinónimo de la explicación por motivos, no de la explicación causal. Ello implica captar la conexión del sentido subjetivo de la acción con el motivo que le sirve de fundamento. Por lo que en una acción es posible diferenciar la intención de sus agentes, de los motivos invocables, de lo que realmente se hace. En la medida que

existe correspondencia entre estos aspectos, habrá posibilidad de explicar comprensivamente. En base a los motivos se comprende el sentido subjetivo y se explica el curso de la acción.

La comprensión explicativa es sinónimo de la explicación por motivos. Explicar una acción por sus motivos no es igual a explicar una acción por sus causas. En la explicación causal los motivos del actor no importan, ni el sentido, ni la comprensión.

En tanto las acciones sociales son solo comprensibles cuando tienen un sentido, es que interesa investigar qué sentido tiene para los/las estudiantes y egresados/as de Sociología analizar sus prácticas, qué estrategias poseen, y desde qué lógicas lo hacen. En la medida que el ser humano tiene la condición de ponerse en el lugar del otro, es posible comprender el sentido que estos actores le dan a sus prácticas.

Para Weber comprender e interpretar son sinónimos. Considera que interpretar implica “la captación interpretativa de sentido o conexión de sentido” (1969, p.9). Para ello el/la investigador/a necesita de la evidencia, la prueba empírica. Esta evidencia puede ser de carácter:

a) racional: por tanto es lógica, de esta manera será posible, por ejemplo, comprender intelectualmente por qué un/a practicante decide abordar un tema desde diferentes perspectivas sociológicas.

b) endopática: se puede comprender poniéndose en el lugar del otro, por ejemplo la alegría que supone para un/a practicante lograr en una clase lo que había pensado en una planificación, o su desilusión cuando no lo logra o cuando sus tutores/as le hacen pensar que no fue una decisión didáctica pertinente. No obstante estas evidencias no siempre pueden ser interpretadas, en particular cuanto más se alejan de los valores del/de la investigador/a. En este sentido, se podría preguntar, si siempre hay desilusión cuando no se logra algo en los practicantes y las practicantes.

El investigador comprende a través de la evidencia racional. Esta consiste en la elaboración de tipos ideales que permitan interpretar aquellas conductas irracionales, motivadas por el amor, la ira, las emociones.

La comprensión puede ser actual, por la cual se puede interpretar de forma inmediata el sentido de una conducta; y explicativa: cuando se comprende qué motivó al individuo, para qué lo hizo en ese momento y la conexión de sentido. Explicar es para Weber “la captación de la conexión de sentido en la que se incluye una acción ya comprendida de forma actual” (1969, p.9). La conexión de sentido

tiene que ver con la relación entre el sentido mentado (expresado por el individuo) y el sentido real, del que no siempre es consciente el sujeto.

Por ejemplo, si se ve un/a practicante en un liceo, por comprensión actual puede interpretarse que está ahí para realizar una práctica para recibirse de profesor/a, sin embargo si se ahonda en la explicación causal, es posible profundizar en sus motivaciones. Tal vez está allí por obligación, para continuar sus estudios o para vincularse con otras personas. Probablemente ese/a practicante no se proponga incrementar el nivel educativo del país del país, sin embargo lo hará si culmina sus estudios de formación docente (conexión de sentido).

La comprensión, es de carácter racional, requiere de herramientas metodológicas fundamentales: los tipos ideales. Estos son una construcción mental, racional, de fenómeno frecuente, que sirve al investigador/a como instrumento teórico/metodológico para la comprensión, “obtenido mediante el realce conceptual de elementos de la realidad” (Weber, 1997, p.79).

Los tipos ideales en tanto constituyen una construcción conceptual, es decir una abstracción; no son la realidad sino que intentan acercarse a ella. Las conductas de practicantes y egresados/as son muy variadas, sus pensamientos y sentimientos también. No obstante la construcción de tipos ideales orienta la investigación, permite agrupar en generalidades los rasgos de determinados sentidos subjetivos. Permiten al investigador comprobar cuanto se “acerca o se aleja” la conducta investigada al tipo ideal (perfil de docente crítico que explicita el Plan 2008).

Para Weber (1969) la Sociología pretende comprender y explicar causalmente la acción social. Esta refiere a la conducta humana que puede implicar hacer o no hacer algo, interno o externo, que tiene un sentido subjetivo y va guiada hacia otro u otros. En este sentido lo que amerita ser estudiado debe tener dos elementos: la intención y la orientación hacia el/los otro/s. Importa estudiar el sentido de una conducta, en tanto cada conducta tendrá una razón, un porqué, y va orientado a la acción de otros. De esta manera, pueden ser abordadas las acciones de practicantes y egresados/as, en tanto sus conductas en el contexto de la práctica docente tuvieron un sentido para ellos, y el mismo también estuvieron orientadas a otros, sus estudiantes, sus tutores/as entre otros.

En relación a lo dicho, Weber (1969) considera que el sentido es subjetivo y mentado. Es subjetivo porque será el sujeto quien le da la intencionalidad a su acción, y es mentado porque es ese sujeto el que manifiesta expresamente qué orientó su conducta. Es decir, son los estudiantes y egresados/as quienes determinan las intenciones de su accionar. Sus acciones sociales tienen sentido porque van dirigida hacia otros. Esos otros probablemente actúen en respuesta de la conducta que el primer sujeto

buscó, entablándose así una relación social. Según Weber, la relación social es “una conducta plural [orientada] por su reciprocidad” (1969, p.21), por tanto tiene que haber acción social mutua. Si se piensa en los estudiantes y egresados/as, y sus respectivos tutores/as, o sus alumnos/as eventualmente hubo sentidos subjetivos y mentados recíprocos entre los actores de la relación social que hace a la Didáctica/práctica docente.

2.4. Metodología de la investigación

Este trabajo se sostuvo sobre una metodología cualitativa/cuantitativa. Si bien su enfoque fue principalmente cualitativo, en su apertura no descartó los aspectos cuantitativos. La decisión de no descartar el enfoque cuantitativo obedeció a la realización de una encuesta que habilitó a tomar un primer contacto con el campo de investigación. Este arrojó una primera mirada sobre los tres Centros de Formación Docente, y sobre a qué estudiantes y egresados/as se realizarían las entrevistas, además de proporcionar datos para nuevas decisiones. También se utilizó esta técnica, dado que el universo de análisis era muy amplio y variado.

Esta tesis descartó trabajar exclusivamente con el modelo dominante en investigación, y su enfoque cuantitativo, dado que no reconoce el carácter histórico, cultural e intencional de las acciones humanas a la hora de explicarlas alejándose del debate epistemológico. Este paradigma pone énfasis en la explicación, medición, cuantificación y verificación de teorías, desvinculando así la investigación educativa del contexto en que se produce.

En todos los demás aspectos, esta investigación está inscripta en una epistemología cualitativa, la cual según Tójar (2006) busca al hombre y la mujer como ellos se ven, aunque no tengan palabras para expresarlo.

La epistemología cualitativa le otorga gran importancia a la subjetividad, y a los procesos intersubjetivos como fuentes de producción de conocimiento. Los docentes y las docentes son los sujetos de la acción de enseñar, y desde este lugar han construido sus prácticas. En ellas están las fuentes teóricas de la enseñanza. Por ello, la reflexión crítica se impone. Para Kemmis (1988) reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación y procurar participar socialmente tomando postura ante los problemas. Reflexionar críticamente significa explorar las prácticas educativas, ello potencia la transformación social y la emancipación de los sujetos.

Se hizo uso de esta metodología cualitativa para indagar en el sentido que los/las protagonistas le dieron al análisis de las prácticas, y si las concepciones de análisis que circularon habilitaron u obturaron la posibilidad de que el/la practicante realice su propia propuesta didáctica.

Investigar las prácticas docentes tendrá por objetivo una nueva acción, una acción transformadora, y ello implica a los sujetos que producen la acción. Investigar será pues un proceso de búsqueda que permita describir lo que se hace y por qué, al tiempo que permite repensar y reconstruir las prácticas.

Se propuso un enfoque cualitativo pues se buscó comprender desde la propia perspectiva de los/las protagonistas, interesó descubrir y registrar las significaciones, y los diferentes sentidos que los estudiantes/egresados/as asignaron a sus experiencias. Wittrock sostuvo que la perspectiva adoptada por el/la investigador/a es la de poner énfasis “en el descubrimiento de los significados construidos por los participantes” (1989, p.21). La metodología cualitativa debe “considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de todos los participantes” (Wittrock 1989,p.49). Por ello, se exploró lo que los autores y las autoras de las prácticas hacen, cómo se comportan, sus creencias y motivaciones; validando sus voces como protagonistas.

Finalmente, el enfoque cualitativo obedeció al vínculo que quien investiga tiene con el objeto de estudio, en tanto soy docente de Didáctica y docente Adscriptora.

2.5. Método: estudio de caso

El estudio de caso como método comenzó a ser utilizado en los años 70 y 80, en particular en el campo de la pedagogía y de la psicología. Ha sido desarrollado por diferentes autores, por lo cual hay múltiples enfoques tanto en lo que refiere a su conceptualización como su puesta en práctica.

Stake (1999) refiere a la existencia de un caso cuando tiene un interés particular en sí mismo. En este sentido, trabajar con un caso implicó hacer énfasis en su particularidad, en su especificidad. "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999, p. 11).

Plantea que un caso tiene vida única, y por ello amerita conocerlo, generalmente se acude para ello a las entrevistas, análisis de documentos y observación.

El caso puede estar compuesto por personas, grupos o programas señala Stake (1999). En este sentido, el caso a estudiar estuvo compuesto por estudiantes de Didáctica III y egresados/as del Profesorado de Sociología del Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación, pertenecientes a tres centros: IPA, CERP de Florida y CERP de Atlántida, y los tutores y las tutoras de Didáctica de cada Centro.

Este caso interesó en función de conocer las particularidades de cada Centro, pero también lo que tenían en común. Se buscó aprender del caso, al tiempo que interesó la comprensión sobre el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología a partir de este estudio de caso colectivo, dado que se trata de un estudio de tres casos. Se considera que los tres casos seleccionados ayudaron a comprender algunos aspectos importantes del Profesorado.

IPA se eligió en la medida que constituye el Instituto que tiene una historia propia en la formación docente del Uruguay, la cual no se desvincula de la historia de los CERP. Algunos datos que se expresan a continuación ayudaron a tomar la decisión de trabajar con estos Centros.

Este Instituto fue creado por la Ley 11.285 del año 1949. En su momento, el IPA dependió del Consejo de Educación Secundaria. Su director fue el profesor Antonio Grompone en 1951. Desde este año hasta 1977, fue el único Centro del país donde se podía estudiar para recibirse de profesor/a. En la dictadura (1973-1985) se unificaron los Centros de Formación Docente de Montevideo creando el IPA, el Instituto Nacional de Docencia (INADO). En el local del IPA se concentró la formación magisterial, de profesores para enseñanza media y el Instituto Magisterial Superior (IMS) para los cursos de actualización.

La manera de cursar un profesorado en el interior del país era en los Institutos Normales, en los que se brindaba formación para Magisterio, ello en una modalidad de semilibre. En los IFD, se cursaban las materias comunes con Magisterio, y en el IPA se daban los exámenes libres de las materias específicas (Plan 1977). Esta modalidad continuó después de la reapertura democrática con el Plan 1986. En 1985, la ley 15.739 estableció una nueva estructura para la educación uruguaya, dado que creó la Administración de Educación Pública (ANEP) como Ente Autónomo y a cargo de tres consejos desconcentrados para la enseñanza primaria, media y técnica. Todos los Centros de Formación Docente pasaron a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD).

En la década de los 90, se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) con la Reforma Educativa planteada por el Consejo Directivo Central, impulsada por Germán Rama. Estos Centros se instalaron en el interior del país y su propuesta educativa era diferente al Plan 1986 que se siguió en

IPA y en los IFD. Contaban, además con un plan de becas y residencias para estudiantes. El 13 de febrero de 1997, por Acta 5 Resolución 2, se creó el CERP del Litoral en Salto y el CERP del Norte en Rivera. Luego se crearon los CERP del Este, con sede en Maldonado y del Suroeste con sede en Colonia (1998), del Sur con sede en Atlántida (1999). Finalmente se creó el CERP del Centro, con sede en Florida (2000).

A partir del año 2005, en el contexto de un gobierno de izquierda, se incorporaron los CERP a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD). En el año 2008, se creó un Plan Único de Formación Docente para todo el país. Desde el 2008 en Uruguay se puede cursar el Profesorado de Sociología en el IPA, en los IFD o en los CERP.

En función de la breve historia expuesta se fundamentó la selección de los tres centros. El IPA por su trayectoria, pues implicó el inicio de la formación docente en el Uruguay. Asimismo es el lugar en que trabajamos, y hemos trabajado con estudiantes de los Planes 1986 y 2008, por lo tanto tenemos conocimiento y una experiencia de más de 15 años que constituyen un pilar importante en la investigación. El IPA también recibe estudiantes de los IFD por lo que en algún punto son formaciones que se entrecruzan.

Por otro lado se eligieron los CERP pues implicaron un mismo Plan 2008, pero en ellos se mantuvieron algunas características del Plan del cual nacieron, por ejemplo el sistema de becas, residencia para estudiantes y traslado en micros.

En particular, el CERP de Atlántida tenía algunas características como su cercanía a Montevideo y a Maldonado. La mayoría de los/las estudiantes y docentes que allí concurren no son de Atlántida, vienen en micros del CERP de Migueles, Toledo, Ombúes de la Valle, San Jacinto, Neptunia, Tala, Pando (donde hay IFD). Solo la primera generación de egresados (3 estudiantes) eran todos de Atlántida. Todas estas características, nos interpellaron pensando cómo pueden influir en la formación del Profesorado con un mismo Plan, en lugares con características propias. En Atlántida no hay IFD, el más cercano queda a 20 Km, en Solymar.

El CERP de Florida, presentaba algunas características similares a las de Atlántida, tales como el sistema de beca y residencia para los estudiantes, además fueron creados casi en el mismo tiempo. Los estudiantes en general no son de Florida, provienen de Durazno y Sarandí Grande. Una diferencia era que Florida tenía IFD. Este punto importa dado que en el departamento, hasta que se creó el CERP, era la única posibilidad de hacer un profesorado. Por tanto, hay una historia de un profesorado

que en parte pudo estar marcado por una tradición normalista. Hoy algunos docentes que trabajan en el IFD, también lo hacen en el CERP.

Los CERP comenzaron a trabajar con el Plan 1997, el que fue reformulado en el 2005. Mientras que el IPA trabajó con el Plan 1986. Desde 2008 toda la formación docente del Uruguay se unifica bajo el mismo Plan de estudios.

En síntesis, cada uno de los tres Institutos elegidos se ha hecho cargo de la formación docente de Uruguay, pero iniciándose en tiempos históricos distintos, con planes distintos, hasta el 2008 año en el cual a partir de trayectorias de formación docente diferentes, comenzaron trabajar con un mismo Plan. En este sentido se consideró que la historia particular de cada centro podía influir en el dictado del mismo Plan, por lo que se cree ello podía incidir en la formación que reciben, y con la que egresan los/las estudiantes.

¿Por qué eligió el Plan 2008? En primer lugar por ser el único Plan vigente, y el primero de carácter nacional. Asimismo porque en nuestro rol de docente de IPA hemos participado en la discusión del Plan, e integrado comisiones programáticas relacionadas a la Didáctica/práctica docente. Ello nos proporciona cierta información que se considera valiosa a los efectos de la investigación.

¿Por qué se eligieron estudiantes de Didáctica III y egresados/as? Fueron elegidos los estudiantes de Didáctica III en tanto ellos deben hacerse cargo por primera vez en su formación de un grupo propio. Esta circunstancia genera la posibilidad de tomar muchas decisiones didáctico/disciplinares/epistémicas ya sea de forma consciente o no. En cualquier caso, el análisis de sus prácticas fue una condición necesaria para cursar según plantea el Plan 2008. Asimismo si se pone énfasis en los programas de Didáctica del Plan 2008, exigen el análisis y la toma de decisiones de forma gradual, apostando a la construcción de un trabajo autónomo, de la misma manera que también lo explicitan los perfiles de egreso, general y específico del Plan. Es interesante saber qué aconteció con ellos en este nivel, respecto de las exigencias del Plan. Por esta misma razón, se eligió también a los egresados/as, de modo de poder apreciar el proceso que realizaron con el análisis de sus prácticas una vez que egresaron del Instituto, y tuvieron que trabajar sin un/a tutor/a que los acompañara. Ello permitió conocer la continuidad del proceso iniciado en el Instituto.

La intención no fue seleccionar casos representativos, en tanto “la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (Lovesio, 2017, p.43). Esta autora sostiene que el objetivo principal del estudio de un caso no es la comprensión de otros, no es la generalización, sino es comprender ese caso en profundidad.

Stake (1999) plantea una serie de criterios para proceder a la selección de un caso. Entre ellos sostiene: la máxima rentabilidad (acceso real a informantes dispuestos a brindar datos), que el caso se considere independiente de su entorno, y casos viables de ser abordados.

Este método describe el objeto de estudio en su contexto de manera holística, profunda, identificando sus particularidades en base al razonamiento inductivo. Asimismo requiere del proceso de negociación entre investigador/a y participantes.

¿Por qué se eligió el estudio de caso en esta investigación? Los estudios de caso son especialmente válidos cuando se presentan preguntas del orden de "cómo" o "por qué". En este sentido, se ingresó al campo con una encuesta a efectos de un primer sondeo, y para determinar potenciales entrevistado/as. En esta oportunidad, hubo datos muy interesantes que marcaron diferencias claras entre los tres Centros, las cuales llevaron al cuestionamiento de cómo son esas diferencias y por qué se dan, por ello se presentan como reveladores. Otra razón por la cual se eligieron estos Centros como casos fue la facilidad para acceder a ellos, en la medida que tenemos contacto con colegas en cada uno.

Este método tiene ventajas importantes como la eventualidad de descubrir procesos que quizás otros métodos no proporcionan, desde este lugar podía ayudar a develar cuestiones profundas de los procesos institucionales, y eventualmente contar con información para tomar decisiones educativas. Aporta profundidad, detalle y reflexión sobre experiencias concretas. Asimismo resulta formativo para quien investiga en tanto se es docente del campo disciplinar en que se investiga, lo cual habilitó a una comprensión más profunda de la realidad del Profesorado de Sociología.

Sabino sostiene que "si estudiamos con atención cualquier unidad de un cierto universo, estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos generales del mismo (...) que orientará provechosamente una búsqueda posterior más sistemática y orgánica" (1996, p.114). En función de ello, se consideró que este método dejaría abierta la posibilidad de continuar investigando, por ejemplo con otros casos. Eventualmente, se podrían tomar como casos los Centros del norte del país y comparar con el sur; o tomar como caso el profesorado presencial y el semipresencial, o la Didáctica con un/a tutor/a todo el año y de forma itinerante.

Es importante reconocer que este método es pasible de desventajas. Estas son señaladas principalmente desde la metodología cuantitativa. En este sentido, se observa su imposibilidad de generalizar y la subjetividad del/la investigador/a. "Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión" (Stake, 1999, p. 48).

2.6. Técnicas

Las técnicas utilizadas fueron: encuesta, entrevista y análisis de documentos. La encuesta constituyó una fase preliminar de preparación del trabajo de campo propiamente dicho.

La **encuesta** es una técnica de investigación cuantitativa, cuya implementación requiere de la selección de una muestra del universo de análisis y de la elaboración de un cuestionario estandarizado. Se eligieron tres Centros de Formación Docente: IPA, CERP de Atlántida y de Florida pues en general se conocen diferencias en cuanto a la formación y las dificultades que tienen los estudiantes en la carrera si se compara Montevideo e Interior, y además son también dos Centros con historias diferentes en la formación.

Se eligió cuarto año porque se consideró que en este nivel el análisis tiene que estar instalado como una práctica, por lo menos es así como se ha planteado en los programas de Didáctica de los cuales esta maestranda es coautora. Se eligieron egresados/as para conocer las primeras proyecciones de la formación, y el impacto que ha tenido en ellos/ellas el análisis.

La muestra aleatoria, no pretendió ser representativa del universo sino que estaba construida con fines teóricos. La encuesta fue auto-administrada y enviada por mail.

La **entrevista**, que dio comienzo al trabajo de campo propiamente dicho tuvo por objetivo “descubrir las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico. Para ello, el entrevistador busca que los participantes reflexionen sobre sus experiencias” (Ugalde, 2014, p.148).

Se utilizó un instrumento auto-administrado pues según Kerlinger posee ciertas ventajas al usar en su mayoría preguntas cerradas, con lo cual “se alcanza mayor uniformidad de estímulo” (2002, p. 636), además de ser económico.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a los estudiantes de Didáctica III y egresados/as de Sociología del IPA, CERP de Florida y CERP de Atlántida. También se entrevistaron a tres docentes de Didáctica: los docentes Gabriela Martínez por el CERP de Atlántida, Carolina Garrido por el CERP de Florida y Javier González por el IPA. Se eligieron los tres docentes principalmente porque son los únicos que tienen la Didáctica III, dado que hay un curso por nivel.

La entrevista aplicada a los/las docentes de Didáctica requirió de una pauta a partir de la cual desarrollaron su visión sobre el análisis de las prácticas. En este tipo de entrevistas la interpretación y análisis de las respuestas se hacen más complejos que las encuestas porque su objetivo no es cuantificar los resultados sino desentrañar los significados.

La entrevista aplicada a practicantes y egresados/as tuvo preguntas cerradas y abiertas en su mayor parte. Estuvieron dirigidas a la obtención de información específica sobre sus prácticas, los marcos teóricos que la guían, la responsabilidad en su auto-formación, su grado de auto-reflexión, sus relaciones con los/las profesores de Didáctica y los Adscriptores y las Adscriptoras.

Esta técnica permitió entrevistar a los practicantes y las practicantes y egresados/as, conocer lo que significó analizar su práctica, y lo que le han exigido al respecto sus docentes de Didáctica y Adscriptores/as. “La entrevista cualitativa permite reunir información acerca de aquello que no pudimos observar personalmente y que otros han observado, acerca de los sentidos y significados que tienen las prácticas para los implicados” (Sanjurjo, 2002, p.73).

También se optó por la técnica de **análisis de documentos**. Los documentos analizados fueron las planificaciones anuales. “Son documentos escritos que nos permiten avalar el discurso como texto, y el discurso oral entrecruzando las informaciones obtenidas en las observaciones, entrevistas, encuestas con ese texto” (Sanjurjo, 2009, p.68).

Según Webb y Hodder (citados en Vallés, 1999, p.129) plantean que una ventaja de utilizar documentos, es su “no reactividad”, no “contaminación de la información” producida por el contacto directo con el objeto de estudio. En este sentido, en las planificaciones se tuvo información sobre una práctica concreta en la que existieron indicadores respecto del análisis de las prácticas, en tanto ellas dieron cuenta de la relación del docente con el programa oficial, su interpretación del mismo, su discusión con la enseñabilidad de la Sociología. Otra ventaja a la que refieren los citados autores es la exclusividad, en la medida que el contenido de algunos materiales documentales es único, se pudo encontrar en las planificaciones las particularidades de las prácticas de quienes fueron entrevistados.

En función de lo dicho, las planificaciones como documentos escritos y privados, permitieron además cotejar los datos obtenidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas y encuesta. Por otra parte, como señala Lovesio, citando a Le Goff, “los documentos no son inocuos” (2017, p.63). Ello supone que las planificaciones fueron producto de una serie de decisiones de los practicantes y las practicantes, que consciente o inconscientemente significaron la opción por un modelo didáctico disciplinar, por tanto por una determinada concepción de la Sociología y de la enseñanza de la

Sociología. Estos documentos permitieron analizar las variables que se entrecruzaron en su producción.

2.7. Riesgos, acceso y aspectos éticos

El mayor *riesgo* es ser profesora de Didáctica de la Sociología, razón por la cual no se encuestó ni entrevistó a ningún estudiante que haya pasado por nuestros cursos. El método elegido tiene sus propios riesgos en tanto cada caso tiene su particularidad, y no se podrá generalizar.

En relación al *acceso* a la información, con la Resolución de CFE se ingresó al IPA, CERP de Atlántida y de Florida para solicitar la cantidad de egresados y egresadas. La misma normativa fue comunicada a estudiantes, egresados/as, y colegas entrevistados quienes facilitaron el acceso a los correos de estudiantes y egresados/as. A estos se les solicitó sus planificaciones anuales.

Desde el punto de vista *ético*, se respetó la decisión de los involucrados de participar o no. Fue y será respetado el principio de confidencialidad, asegurando a todos/as los/las entrevistados/as que no se divulgará información con sus nombres.

CAPÍTULO III

Procesamiento de datos y análisis de resultados

3.1. Los desafíos del acompañamiento

Los tutores y las tutoras resultan figuras centrales en cualquier modelo de educación. Es por esta razón que se decidió entrevistar a los docentes y las docentes de Didáctica de los tres Centros. Se entrevistó un/a docente por Centro, dos mujeres y un varón. Los tres a su vez han trabajado como Adscriptores/as. Se eligieron también porque son los únicos que tienen Didáctica III, dado que hay un curso por nivel en cada Centro.

Se realizó una entrevista abierta, solicitándoles que hicieran referencia al tema del análisis de las prácticas en su rol de docente de Didáctica, explicitando lo que consideraban oportuno al respecto en un espacio máximo de dos carillas.

A continuación se presentan algunos conceptos vertidos por los tres entrevistados a partir de dos categorías en las que se centraron las entrevistas: análisis de las prácticas y rol docente.

El docente del Centro I lleva 8 años trabajando en Didáctica. Sobre el análisis de las prácticas expresó: “analizar implica descomponer en diferentes partes para luego volver sobre la construcción. El análisis continuo y sistemático es clave a la hora de mejorar la práctica” E (dd1)¹.

Piensa desde una concepción de análisis de la práctica docente como plantea Achilli (1987), es decir el análisis no se reduce a la clase exclusivamente: “el análisis debe partir del conocimiento del sistema educativo, del subsistema en el que realiza la práctica y del programa a ser enseñado [dado] que el análisis está atravesado por múltiples variables” E (dd1).

A la hora de pensar estrategias para el análisis planteó algunas recomendaciones tales como “no intentar al menos en un año cambiar todo ya que se termina cambiando nada. Por otro lado, seleccionar dos o tres aspectos para cambiar y sostenerlos en el tiempo. Conocer los puntos fuertes y trabajar sobre aquellos aspectos que deben mejorar y concentrarse en ellos” E (dd1). Consideró fundamental la interrogación didáctica como estrategia de análisis: “volver a las preguntas centrales: qué enseñar, por qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y cómo recoger evidencias de lo

¹Entrevistado docente de Didáctica Centro I.

enseñado. Estos debieran ser los ejes estructurantes del análisis de las prácticas. Sin reflexión continua no hay transformación de la práctica posible” E (dd1).

No utiliza herramientas de análisis generales, pues manifestó que deben ser construidas con los/las estudiantes en cada caso particular: los “instrumentos de análisis de la práctica deben ser construidos, negociados y consensuados con los practicantes y las practicantes. No se pueden imponer fichas de observación o análisis. Tampoco se puede observar todo dada la complejidad” E (dd1).

No obstante, si bien no está de acuerdo con grillas o fichas de observación para llevar un registro, plantea realizar una pauta para analizar la clase en función de los aspectos consensuados previamente con el practicante: “debe haber una pauta para analizar posteriormente la práctica y discutir sobre esos aspectos consensuados. A su vez la pauta debe ser abierta para poder incorporar indicadores no contemplados” E (dd1).

Si bien la pauta que propuso es abierta consideró que sus aspectos centrales puede considerarse “el tipo de preguntas que se realizan y si las mismas son consistentes con lo planificado y con su objetivo, qué recursos se utilizan y cómo (...). En caso de incongruencias hacerlo notar y trabajarlo [con el] objetivo de aprender” E (dd1). Analizar “la concordancia o no entre lo discursivo y lo real y evidenciar las tensiones existentes con cada practicante [esto debe ser] personalizado [dado que] los objetivos de enseñanza son personales” E (dd1). Analizar en función de un objetivo de enseñanza que cada uno tiene es clave para este docente.

El conocimiento disciplinar también lo señaló como importante en el análisis, y en ese sentido identificar la Sociología que se enseña se hace necesario dado que “hace tiempo que se superó la visión de pretendida objetividad y neutralidad. Quien enseña Sociología sabe que al tratar temas tales como las clases o la desigualdad toma una postura crítica y de transformación” E (dd1). Consideró que parte del análisis es explicitar la Sociología que se enseña: “El análisis está atravesado por múltiples variables y una de ellas puede ser las versiones que enseñamos” E (dd1).

El entrevistado respecto del rol docente en el análisis expresó: “la supervisión debe ser entendida como orientación y acompañamiento (...) no debe imponer al otro lo que debe ser sino acompañar y orientar a que el otro decida por sí mismo lo que quiere ser, y en qué tipo de docente se quiere convertir” E (dd1).

Afirmó que guiar y orientar a los practicantes y las practicantes en el perfil docente que desean construir, es su rol como tutor. Como docente consideró la importancia de la “superación de lo

“políticamente correcto”. En ese sentido, entendió “la educación como un ámbito sumamente complejo que responde y que se da en determinados contextos históricos, sociales, políticos, institucionales, y que pretende construir o imponer una cierta ideología y una visión del mundo y del hombre en el mundo” E (dd1).

“Quizá sería políticamente correcto hablar de los grandes objetivos críticos (...) o hablar desde los paradigmas y oponer “lo viejo y lo nuevo, lo tradicional a lo alternativo, lo cuantitativo y lo cualitativo, (...) no es por aquí el camino que deseo recorrer” E (dd1). Cuando menciona lo políticamente correcto, refiere también a las corrientes Didácticas, a la diferenciación entre práctica pedagógica y práctica docente o praxis, a la descolonización, las narrativas y ateneos como dispositivos, “por citar algunos términos de moda” E (dd1).

Estos “términos de moda” a que refiere el docente constituyen su postura epistémica, “porque implica un desde dónde estamos parados para establecer relaciones de conocimiento con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Ferreirós, 2015, p. 3).

“Los resultados educativos tanto en términos cuantitativos como cualitativos son bastante desalentadores y la mejora deriva de un cambio en los docentes que implique profesionalización, transformaciones en las condiciones de trabajo, mejora salarial y valoración social” E (dd1). Resultó claro en esta entrevista que el análisis de las prácticas se vincula con la profesionalización, en tanto se problematiza lo que se enseña y ello resulta analizado en cada práctica, es posible transitar hacia el perfil docente que se desea construir.

Por su parte la entrevistada del Centro II hace 7 años que trabaja en Didáctica. Consideró que su rol como tutora implica “romper con la idea tradicional de la Didáctica deóntica” [porque] “en la medida que el análisis encubra un deber ser es obstáculo para promover la formación docente desde la autonomía profesional” E (dd2)². Esta tutora ha analizado las consecuencias que tuvo la Didáctica de la Sociología antes del Plan 2008, un carácter sumamente normativo y prescriptivo, de sumisión al profesorado de Derecho. Manifestó que su rol es promover en los/las practicantes el análisis de su práctica a efectos de constituirse en un/a profesional autónomo/a.

Afirmó que la clase de Didáctica propicia espacios de conformación profesional para pensar la práctica del antes, durante y después, constituye “un necesario pensar colectivo y reformulaciones permanentes sobre estas cuestiones. En la Didáctica 3 es fundamental” E (dd2).

² Entrevistado docente de Didáctica Centro II.

En relación al análisis de las prácticas expresó que es muy difícil explicitar qué se entiende por análisis de la práctica, pues exige marcos teóricos para poder hacerlo. “Analizar estaría asociado a una (re)construcción desde la problematización de la práctica docente. Es una re y construcción a la vez porque implica la producción de un discurso sociológico para ser enseñado” E (dd2). Algunas estrategias utilizadas son la reconstrucción y el uso de “preguntas que orienten la reflexión” E (dd2).

Explicó que el análisis exige diferentes niveles de profundidad. Un primer nivel es “EL ANTES”: “dónde se toman decisiones hacia el futuro, proyectando qué es lo que se va a hacer. [Este] análisis se nutre de categorías *a priori*, principalmente desde dos fuentes: la experiencia escolar del practicante (...) y las conceptualizaciones” E (dd2) con marcos de referencia didáctica. Este es un momento en que se “entrelazan tensiones entre lo que construyó como estudiante y lo que la disciplina (Didáctica) propone para pensar desde el lugar de docente” E (dd2). En este antes, las categorías son pensadas desde las preguntas: ¿Por qué enseñar? ¿Para qué enseñar Sociología? ¿Qué enseñar? ¿Qué Sociología priorizar? ¿Qué bibliografía orienta las decisiones? ¿Cómo enseñar? ¿En qué contexto social e institucional se enseña? ¿Qué emergentes orientan las decisiones? ¿A quiénes se enseña? “entre otras preguntas que pueden ir surgiendo al practicante” E (dd2).

Consideró que la Didáctica prioriza el análisis de las prácticas, “no solo como espacio de reflexión sino como promotora de la reflexión” E (dd2).

Un SEGUNDO NIVEL es el “DURANTE” que exige “tomar decisiones con y por la inmediatez. Porque no puede repetir un discurso sociológico “ensayado” en la medida que se encuentra con el “otro” y algo debe suceder” E (dd2) Las categorías de análisis en este nivel “se producen contemporáneamente al acto de enseñar, no hay tiempo suficiente como para dedicar a la reflexión analítica, sino que se da en dinámicas propias, dialogadas o conflictivas” E (dd2). Afirmó que en este nivel las categorías son otras dada “la inmediatez de la necesidad de la toma de decisiones que implica la práctica no da tiempo para la reflexión profunda, por tanto el nivel del análisis varía de acuerdo a las experiencias (académico-vivenciales) de los practicantes y las practicantes” E (dd2).

En ese segundo nivel, el análisis “juega entre lo inesperado que surge del diálogo (si lo hay) y la construcción del discurso sociológico pre elaborado en su proyecto de clase” E (dd2). En esta ocasión, “las categorías de análisis dependerán del discurso producido en clase -teniendo en cuenta el *a priori*- y los desafíos cognitivos que le planteen los estudiantes” E (dd2).

Para este nivel la docente hizo hincapié en las dificultades que supone el análisis mientras transcurre la clase. En este sentido, hizo énfasis en algunas dificultades que plantea Steiman (2011)

vinculadas a la inmediatez, la simultaneidad, lo imprevisible que obturan el análisis durante la clase y sus posibilidades de metapensarla.

Un TERCER NIVEL es el DESPUES “donde las categorías elaboradas en el antes de la clase se reconstruyen con una distancia más o menos necesaria (...) se reconstruye el *a priori* y él durante, se analizan las consistencias o inconsistencias entre el discurso construido para ser enseñado y el que efectivamente se reconstruyó en clase con la intervención de los estudiantes y la urgencia de la enseñanza” E (dd2). Es importante reflexionar acerca de “qué potencialidades y qué obstáculos se han presentado y cómo fueron abordados (...), si se reformula lo que se había pensado inicialmente o se mantiene en todos sus términos a la luz de la experiencia” E (dd2).

De las tres fases que reconoció como fundamentales en el análisis, la etapa del antes tiene un peso mayor “si la profundidad del análisis se da antes, el después constituye una instancia, si bien compleja, que está provista de una guía para reconocer las consistencias o contradicciones con lo que se planteó como proyecto” E (dd2).

Sostuvo, además que los tutores y las tutoras “no habilitamos la reflexión en profundidad, en la medida que las entrevistas son inmediatamente posteriores a la clase, situación que contraviene, inclusive, el análisis de nuestra práctica” E (dd2).

Las tres fases que constituyen el análisis, se sostienen en una visión crítica del mismo, tal como lo planteó Smyth (1987). Ello significó que los practicantes y las practicantes transitaron por tomar conciencia de su proceso (descripción), indagar en las fuentes teóricas o experienciales que sostuvieron sus actos (información), encontrar los nudos problemáticos (Steiman, 2011) entre el pienso y la acción, entre el discurso sociológico pensado y el efectivamente construido en clase (confrontación) y repensar la clase a la luz de lo analizado (reconstrucción o transformación).

Utilizó estrategias metacognitivas para que el/la practicante pueda analizar desde su “lugar sus procesos y sus saberes. Si bien el espacio de Didáctica es significativo, la autonomía que implica la distancia de la reflexión no puede limitarse a la inmediatez de los tiempos institucionales” E (dd2).

La docente utiliza 4 categorías de análisis, epistemológica, pedagógica, sociológica y didáctica. La categoría epistemológica, implica un abordaje “desde lo disciplinar -Sociología- y desde la enseñanza Didáctica, reflexión que implica identificar qué intereses se reconocen en la Sociología que se enseña y desde dónde se enseña, hacer evidente los intereses que se involucran en la enseñanza” E (dd2).

La categoría pedagógica la ayuda a analizar “qué concepción de educación, de institución educativa, de relación pedagógica, se podría incluir la dimensión ética del ser docente como actividad social y política” E (dd2).

La categoría sociológica la toma en dos dimensiones, “la contextualidad socio-histórica del espacio social donde se enseña, pero a la vez, como es la disciplina enseñada, qué Sociología enseñar, qué conceptos seleccionar (...) qué bibliografía consulta” E (dd2).

Finalmente, la categoría didáctica, la ayuda a analizar “cómo se construye el discurso sociológico para ser enseñado (por ejemplo desde el sentido común y/o desde la teoría sociológica), qué concepción de enseñanza, de aprendizaje, de relación docente estudiante, de docente, relación teoría/práctica, etc.” E (dd2).

En síntesis, esta docente concibió que su rol es el de apartarse de una “Didáctica deóntica” en la que el conocimiento disciplinar se reduce a una serie de conceptos de Sociología que prescriptivamente se enseñan. Con las categorías de análisis que construye reivindica el saber sociológico y problematiza su enseñanza, tomando distancia con dicha Didáctica. Utiliza categorías previas de análisis, y deja abierta la posibilidad de considerar nuevas categorías que emergen en cada clase en particular.

Sus estrategias de análisis dejaron en claro sus relaciones con el conocimiento sociológico, en el sentido que lo planteó Ferreirós, pues permiten “colocarnos ante la realidad, ante nuestras prácticas, y desde ahí entablar relaciones de conocimiento con nosotros mismos, con los otros y con el mundo que nos permitan hacer de nuestras prácticas educativas verdaderas prácticas descolonizadas” (2015, p. 11).

La docente del Centro III lleva 8 años desempeñándose como tutora. En la entrevista planteó que “al hablar de análisis de las prácticas debo comenzar subrayando que me sitúo como un “profesional en construcción” E (dd3)³. Consideró importante “hacer un ejercicio diario, semanal, anual de autocrítica es uno de los pilares para poder observar, acompañar el proceso de mis estudiantes” E (dd3).

Ese profesional “en construcción” tiene su génesis en “la búsqueda profunda en mi historia, en aquellos referentes, [en las] fuerzas que intervinieron e intervienen en el profesional que soy, que

³ Entrevistada docente de Didáctica Centro III.

quiero ser, y que forjan el perfil docente que asumo” E (dd3). En la construcción de ese perfil docente, es fundamental el momento histórico para reconocer y asumir su biografía: “lo mismo incentivo en las estudiantes, el explicitar aquello que subyace en sus prácticas” E (dd3).

Como tutora creyó importante “generar un espíritu de apertura, de escucha en las estudiantes, escucha de la palabra, gestos y actitudes de quienes son actores en la construcción de las decisiones que toman” E (dd3). La docente entrevistada vincula el análisis con la autocrítica: “el sentido de la autocrítica, “verse” desde las fortalezas y debilidades, el “escuchar” a los otros bajo el sustento teórico” E (dd3).

La docente afirmó que el análisis de las prácticas implica reconocerse en ese proceso de construcción, y ayudar a los practicantes y las practicantes en su recorrido. El análisis no se reduce al aula, sino que es importante el análisis institucional, y a nivel del sistema educativo en general.

“Tal análisis para que sea serio y redunde en una mejora (comprensión de la realidad y transformación de la misma) sin duda se sustenta en los conocimientos teóricos didácticos. Considerando que práctica y teoría se construyen dialécticamente” E (dd3).

Los “conocimientos teóricos didácticos” que surgen de sus estrategias de análisis refieren por un lado al cómo enseñar (recursos, uso de la voz, gestualidad, entre otros) y al “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico” E (dd3).

Explicitó que las categorías de análisis que utiliza se construyen en sala junto a los colegas de Didáctica de Sociología y de las demás especialidades. Consideró que en su Centro “es una fortaleza el trabajo en equipo, resaltando que los docentes de las asignaturas específicas realizan (junto al docente de Didáctica) visitas didácticas junto a su respectivo análisis” E (dd3).

Resultó novedosa su estrategia de pensar las categorías de análisis en sala, tanto en salas específicas, como con el resto de las especialidades, como así también realizar las visitas de Didáctica junto con otros docentes de las asignaturas específicas. Ello colaboraría en consolidar los pilares del perfil docente a que aspira el Plan 2008, en tanto se puedan hacer acuerdos para trabajar en una misma Didáctica coherente disciplinar y epistémicamente con dicho perfil. También habilita al pensamiento interdisciplinar, asunto que también promueve el perfil docente de este Plan 2008. Es importante también su consideración del uso del cuerpo en el aula. En este contexto, hacemos propia la pregunta de Ruggiano-Rodríguez “¿Qué papel juega la formación corporal del educador y cómo afecta dicha formación en las orientaciones que adquiere la educación del cuerpo en la escuela?” (2009, p.55). En

tiempos de cambio para las instituciones educativas, colocar el cuerpo del docente, en el centro de la discusión debe ser una alternativa.

La docente explicó que tiene como base un documento elaborado por docentes de Didáctica y Adscriptores/as en el marco del Congreso del año 2003 realizado por la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay, el cual refiere al perfil de egreso de cada Didáctica. En ese momento los profesados de Derecho y Sociología estaban juntos, razón por la cual, lo reelabora “partiendo del perfil de egreso de Didáctica 3 elaboramos dicha categorización” E (dd3). Los aspectos que toma de dicho documento y que manifestó reelaboró son:

- a) Responsabilidad en el aula: planificación y re-planificación reflexiva, exploración de ideas previas (de la asignatura, y de otros saberes), respeto de la secuencia didáctica, asiduidad, puntualidad y actitud frente al trabajo, capacidad de resolver situaciones imprevistas, manejo de la disciplina, uso de la voz, lenguaje corporal, desplazamiento, manejo conceptual, empleo de vocabulario técnico, interrogación, reflexión y aportes de los estudiantes, identificar y trabajar con dificultades de aprendizaje que puedan presentar los anteriores, evaluación, promoción de valores, innovación de la propuesta, evaluación y reflexión sobre su práctica .b) Responsabilidades con la Institución: libreta al día, asistencia a las distintas instancias de coordinación, reuniones, exámenes, archivo de evaluaciones, conocimiento y respeto de la normativa. c) Compromiso con la Institución: coordinar interdisciplinariamente generando actividades que contribuyan al proyecto del centro o las necesidades del contexto, coordinar con los docentes de la asignatura. Vínculo permanente con adscripción. E (dd3).

Es de destacar que la reelaboración que realizó la tutora, implicó hacer énfasis en incluir la mirada institucional al momento del análisis de las prácticas, como así también su decisión de que las clases también sean visitada y analizadas por docentes de las asignaturas específicas. Dicha reelaboración, consideró el saber disciplinar en términos de “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico”.

En síntesis, los tutores y las tutoras entrevistados/as analizan las prácticas de sus practicantes, y tienen estrategias para ello. El tutor del Centro I se centra más en el análisis de las categorías que son necesarias en cada caso, admitiendo la importancia de contar con algunas categorías generales, las que remiten más al cómo enseñar que al qué enseñar. La tutora del Centro II tiene categorías de análisis *a priori* que serán reconstruidas en función de cada práctica, y dichas categorías hacen énfasis en el qué enseñar, procurando analizar el discurso sociológico construido previo, durante y posterior a la clase. La tutora del Centro III centra su análisis en la dimensión institucional y habilita a los/las docentes de las específicas para el análisis sociológico, determinando en salas las categorías de análisis tomando como base el documento citado.

3.2. El análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as de Sociología

Se aplicó una Encuesta a estudiantes de Didáctica III y egresados/as, en la modalidad online haciendo uso de los formularios de Google. Se utilizó un cuestionario con 18 preguntas. La primera parte del cuestionario se dedicó a variables personales tales como la edad, la formación académica, los años invertidos en la carrera, el Instituto en qué cursaron. Luego se implementaron algunas preguntas introductorias al tema, como solicitarles sus recuerdos respecto de los cursos de Didáctica y su valoración general de las prácticas docentes. En un tercer grupo de preguntas se consultó específicamente sobre el tema que se investiga. En este sentido, se solicitaron características que consideran debe tener un docente Adscriptor/a y el/la docente de Didáctica, cuál deben ser sus roles, acerca del perfil de los practicantes y las practicantes, los aspectos que contiene la carpeta de Didáctica, porqué creen que es fundamental un curso de Didáctica, frecuencia con que analizan las prácticas, las ocasiones en que lo hacen, quienes solicitan el análisis, cuáles son los marcos teóricos utilizados, las estrategias aplicadas para el análisis y en qué consisten las visitas.

Fueron 23 personas que contestaron la encuesta, estudiantes y egresados/as del Plan 2008 de Sociología entre los años 2012 y 2017, entre 21 y 39 años edad. Cinco son varones, dos por el Centro I, dos por el Centro II y uno por el Centro III. El 47,8% de quienes fueron encuestados/as son del Centro I, el 26,1 % del Centro II y el 26,1 % del Centro III.

Una lectura general de la encuesta permitió afirmar que estudiantes y egresados/as del Plan 2008 de los tres Centros analizados han logrado disfrutar de su práctica, consideran que los docentes y las docentes que realizan tutorías deben reunir algunas características comunes como el de ser guía y acompañar en todo el proceso, no obstante se visualizó una asociación del cuerpo docente de Adscriptores/as con la práctica, y del cuerpo docente de Didáctica con la teoría. Uno guía en los aspectos prácticos, y otro en los aspectos teóricos. Se apreció la presencia de una concepción tradicional de la Didáctica, en la que teoría y práctica se las concibe escindidas. Esta visión se reforzó cuando refirieron a los docentes y las docentes de Didáctica, y los/las vincularon con la reflexión epistemológica, las planificaciones, la problematización y la argumentación.

En relación al perfil de los practicantes y las practicantes enfatizaron en la responsabilidad, compromiso y en el ser “conocedores de la materia”, no hicieron referencia al análisis de sus prácticas. Respecto de la frecuencia del análisis, el 60,9% analizó siempre sus clases, el 30,4% generalmente y el 8,7% en ocasiones puntuales. Respecto de cuándo lo hicieron, el 100% analizaron cada vez que dieron la clase, no solo en las visitas. Si bien mencionaron otras prácticas, como la

visitas a compañeros, no se hizo referencia a su análisis. Los docentes en su mayoría solicitaban el análisis (69,9%), si bien a una parte importante no les fue solicitado (33.3%).

Cuando se los consultó en relación a la fuente del análisis, el 60,9% manifestó recordar los marcos teóricos utilizados, no obstante a la hora de mencionarlos muy pocos recordaron algún marco teórico (4,3% citan a Zavala, Ravella y Leimonie). Surgen respuestas muy generales como: “debían fundamentar con autores de pedagogía” (8,7%), “los proporcionaba la docente, generalmente eran críticos” (4,3%), “los marcos teóricos son construidos con el docente de Didáctica” o proviene del “pensamiento crítico”. Manifestaron que aprendieron a analizar, el 56,5% de ellos en Didáctica y el 43,5% en su práctica.

Respecto de las visitas de Didáctica, surgieron tres líneas distintas de devolución. Un tipo de visita que se sostuvo en un rol pasivo de los practicantes y las practicantes, quienes escuchaban sus “aciertos” y “errores”. Una segunda modalidad con un rol más activo, y las interrogantes giraron en torno a “cómo se enseñó”. De esta manera se puso énfasis en el pizarrón, desplazamiento por el salón, vínculos, entre otros aspectos. Una tercera modalidad estuvo basada en la estrategia de la interrogación reflexiva, que reparó en los contenidos didácticos disciplinares y epistémicos.

3.2.1. Rol de los/las tutores/as y sus concepciones implícitas

Quienes fueron encuestados vincularon al Adscriptor/a con los aspectos prácticos, y a los docentes y las docentes de Didáctica con los teóricos: “el docente Adscriptor está más comprometido con los aspectos prácticos de la docencia: el cómo y cuándo, siendo estos insumos permanentes para la reflexión teórica” E II (e4)⁴. “El docente de Didáctica está más relacionado a los aspectos teóricos de la docencia, el por qué y para qué” EII (e4), quienes deben poseer “creatividad para ayudar al practicante, conocimiento sobre la materia y formación con respecto a lo epistemológico” EII (e5).

Para algunos estudiantes y egresados/as el rol de los tutores y las tutoras fue hacer énfasis en la importancia de la teoría sociológica, por tanto esta fue un punto clave en el análisis. Reconocieron la pregunta como la estrategia fundamental en el análisis, y tenían claras preguntas relativas al qué enseñar, cómo, por qué y para qué enseñar Sociología. Circulaban en las visitas “las fortalezas, aspectos a mejorar o a analizar, “qué” Sociología quiero enseñar" "para qué", y "para quiénes” EI (e2).

⁴ Encuestado de Centro II estudiante cuatro.

Otro encuestado refirió a los tutores y las tutoras como docentes con una marcada impronta epistemológica a la hora del análisis, valoró la importancia de la teoría sociológica en el análisis, la interrogación didáctica epistémica fue la principal estrategia utilizada para ello. Surgió de los encuestados un estilo de tutor/a que hizo énfasis en las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. Refirieron al tutor/a de Didáctica como el/la docente que les permitió “reflexionar sistemáticamente sobre los intereses constitutivos de las ciencias sociales y las prácticas docentes. Reconocer en la docencia supuestos sociales, epistemológicos y políticos, que la conforman y orientan las decisiones que se toman” EII (e4). En las devoluciones fue fundamental el “diálogo a partir del análisis de categorías sociológicas y la problematización” EII (e5).

Un tercer grupo de encuestados/as manifestaron que el rol de sus tutores/as ha sido utilizar como estrategias para el análisis las preguntas, y el uso de planillas. En este caso, el centro del análisis estuvo puesto más en el cómo se enseña, que en el qué y para qué. La reflexión epistemológica estuvo ausente, se hizo evidente en contradicciones teóricas manifestadas en sus respuestas. Entendieron que para analizar sus prácticas debían “fundamentar para qué y por qué utilicé tal recurso, estrategia y tema en autores de pedagogía” E III (e6). Se apreció una contradicción en tanto la propia estudiante expresó que es necesario “tener mucha capacidad autocrítica no tener previas asignaturas como las teorías” E III (e6), si bien consideró relevante la teoría sociológica, su fuente teórica para fundamentar fue la pedagógica. En este sentido, Ferreirós refiere al esfuerzo por reflexionar acerca de las matrices epistémicas, y sostiene que “no siempre conocemos estos modos con los que nos conocemos a nosotros mismos” (2015, p. 2).

Las devoluciones de Didáctica consistieron en ver “si la planificación se cumplió o no. En el paradigma que nos ubicamos siempre tratando ser crítico y reflexivo en los recursos estrategias rol y posición frente al grupo todo, más la capacidad autocrítica durante el proceso” EIII (e6). Por un lado se entendió el rol del tutor/a en un papel controlador “se cumplió o no”, por otro se hace énfasis en la criticidad, la cual aparece vinculada a los “recursos, estrategias y rol” sin ninguna mención a la problematización del contenido disciplinar que se enseña. Al decir de Steiman (2011) se está frente a algunos nudos problemáticos, en tanto no se conocen las racionalidades que sostienen esas decisiones, por lo cual no se hacen visibles las contradicciones epistémicas del discurso.

3.2.2. Análisis de la práctica pedagógica versus práctica docente

¿Qué analizaron los/las encuestados/as: la práctica pedagógica o la práctica docente, o ambas?

En general no identificaron estrategias concretas para el análisis, pero tuvieron claro que lo que hicieron fue un análisis. Asimismo un solo estudiante citó autores como Anijovich, Mora, Steiman y Frigerio, los demás afirmaron no conocer marcos teóricos para el análisis.

La mayoría centró su análisis en la práctica pedagógica. En las visitas de Didáctica realizaban “la evaluación de aspectos globales como coherencia, transposición, organización, relacionamiento interpersonal, clima de clase y contenidos” EI (e1). Analizaban “el clima de aula, como me desenvolvía. El uso del pizarrón. El tiempo planificado. La fluidez del tema” EI (d2)⁵. Vincularon la devolución de una visita de Didáctica con “ayudar a reflexionar sobre los objetivos propuestos para la clase y lo que había pasado en el aula” EII (e4).

La estrategia fundamental de los docentes y las docentes fue la interrogación: “se basaba en la frecuencia y el uso de la pregunta, la re-pregunta” EI (d2). “Principalmente los docentes y las docentes realizaban interrogaciones a partir de puntos relevantes que deben analizarse para repensar críticamente los errores o aquellos aciertos como forma de retroalimentación” EI (d1). Lo que varió fue el estilo de interrogación y los objetivos de la misma. En algunos casos la pregunta puso su foco en el cómo se enseña, en otros en el qué, y en un tercer grupo de encuestados se priorizó el para qué enseñar.

Quienes orientaron la pregunta al cómo enseñar, discutían “como dar los temas” EIII (e1), pero los temas no se discuten, son los que están en el programa. Quiénes pusieron énfasis en el qué enseñar discutieron la “formación teórico-sociológica sobre los temas a trabajar, que permita al docente orientar su práctica fundamentada en problematizar contenidos teóricos y saberes sociológicos, superando la opinología en el aula” E II (e4). Otros hicieron énfasis en el para qué enseñar, “siempre pensaba el para qué enseñar para que todo tenga sentido y ayude a lograr mis objetivos como docente” EI (e3).

Una pequeña cantidad de entrevistados/as señalaron evidencias respecto al análisis de la práctica pedagógica inscripta en la práctica docente, en el sentido que lo entiende Achilli (1987). En ese sentido afirmaron que analizaron el qué enseñar (teorías sociológicas) y para qué enseñar, relacionado a su perfil docente: “el conocimiento de las diferentes teorías para ir encontrando mi camino y tomar mis decisiones, de esta manera trabajar en la formación de mi perfil como docente” EI (d2). Es decir, se analizó el contenido disciplinar que se enseñó, el cómo y a quiénes en función del por qué y para qué se enseñó Sociología.

⁵Encuestado de Centro I egresado uno.

3.2.3. Concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas

Hay encuestados/as que reconocieron la importancia de la teoría sociológica, y de la reflexión epistemológica para analizar las prácticas. Identificaron la interrogación didáctica, y el uso de categorías sociológicas como estrategias fundamentales en el análisis.

Este grupo manifestó claridad respecto de la importancia de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. Los/las estudiantes al definir lineamientos de su perfil como practicantes repararon en los siguientes aspectos: “el compromiso ético de la práctica docente es fundamental. Compromiso con uno mismo, con sus estudiantes y con la institución, la formación teórico-sociológica (...) que permita al docente orientar su práctica fundamentada en problematizar contenidos teóricos y saberes sociológicos” E II (e4).

Algunos egresados/as consideraron fundamental tener un curso de Didáctica para que “que el estudiante logre definir pensar y repensar su paradigma educativo (autonomía)” EII (d4). Para ello en las visitas era importante “comentar la clase, pensar en los emergentes, resoluciones, planificación, reflexionar sobre la clase, los objetivos, la metodología y la coherencia del planteo de la clase desde un paradigma” E II (d4).

En el curso de Didáctica fue fundamental “el conocimiento de las diferentes teorías para ir encontrando mi camino y tomar mis decisiones, de esta manera trabajar en la formación de mi perfil como docente” EII (d5).

Por otro lado, un conjunto de encuestados/as consideró la devolución de la visita de Didáctica como “una instancia, donde uno (...) se puede ver de una forma objetiva” EIII (e7), entendiendo la objetividad como sinónimo de imparcialidad o neutralidad. Ello supuso, el no tener presente el papel que tienen las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, en la medida que dicho concepto de objetividad tiene su fuente en la concepción positivista. Sánchez Vázquez cuestionando esta concepción, y entendiendo que no es posible su práctica, refiere a la misma como la “teoría de la neutralidad ideológica” explicitando que es una ideología más en tanto toda ciencia social “se hace desde y con cierta ideología” (1976, p.152).

Las consecuencias de la concepción didáctico/disciplinar/epistémica que describieron se trasladó a la práctica, en tanto los/las encuestados/as vinculados a esta línea de trabajo, relataron la visita de Didáctica como un espacio en el que los comentarios referidos al conocimiento sociológico “siempre eran los menos, (...) se basaban en cómo trasladar contenidos al escenario de clase, y se resaltaban de

ello las potencialidades y debilidades” EIII (d6). Asimismo afirmaron que “se observaban más las cuestiones relativas a la utilización del cuerpo, y la gesticulación, el uso del espacio del aula, el uso de la pizarra y/o medios audiovisuales” EIII (d6).

En esa concepción el papel que asumió el/la estudiante en el análisis fue más pasivo que activo: “Siempre antes de darme la docente la devolución, me preguntaba a mí como estuvo mi clase, que me pareció” EIII (d7). Es decir, quién analizó haciendo una devolución fueron quienes realizaron la función tutorial, una vez que quienes dieron la clase manifestaran sus sentires. Usaron para ello una planilla en las devoluciones.

También relataron en qué consistía la devolución de una visita de Didáctica. Surgieron relatos con “devoluciones” muy diferentes, en los que se apreció el papel de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas.

Una clase de devolución basada más en una lógica instrumental controlando “la planificación si se cumplió o no [o en la que]el docente también planteaba como encararía el tema si fuese su clase para tomar aquello que nos sirviese poner en práctica” EIII (e2).Una modalidad en la que el estudiante practicante asumía un rol más pasivo en la devolución, en la que “se marcaban los aspectos positivos y negativos, siempre dando posibles soluciones para que estos últimos no se repitieran (...) para no cometer nuevamente los mismos errores” E III (e1).

Se presentó también otra clase de “devolución”, con un papel más activo por parte de los practicantes y las practicantes. En este caso, los docentes y las docentes realizaban interrogaciones a partir de puntos relevantes, tales como la “postura docente, manejo del error, el lenguaje utilizado, manejo de la voz, presentación personal, desplazamiento por el salón de clase, manejo del recurso didáctico, secuencia didáctica, como se construyó el conocimiento, interrogación, vínculo con los estudiantes” EI (d1).Esta modalidad buscó “fundamentalmente ayudar a reflexionar sobre los objetivos propuestos para la clase y lo que había pasado en el aula” EI (d1). Esta clase de devolución didáctica estuvo más vinculada a la racionalidad práctica.

Una tercera clase de “devolución” también con un papel activo por parte de los/las estudiantes, se sostuvo en el uso de la interrogación didáctica con el objetivo de promover la reflexión sobre otros aspectos de la práctica: “en el paradigma que nos ubicamos siempre tratando ser crítico y reflexivo en los recursos estrategias rol y posición frente al grupo todo, más la capacidad autocrítica durante el proceso” EI (d1), “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los presupuestos epistemológicos que subyacen a las elecciones que se realizaron durante la clase” EII

(e1). Se analizaron los aspectos “didácticos (manejo de pizarrón, postura, recursos, etc.), pedagógicos (vínculo con el otro, etc.) y epistemológicos (...) se basaba en el uso de la pregunta, la re-pregunta (...) se busca el diálogo a partir del análisis de categorías sociológicas” EII (e2). En esta modalidad, se apostó a la problematización, priorizando la autonomía: “había un primer momento de análisis de la clase por mi parte, y luego, sobre éste, el/la docente de Didáctica realizaba una devolución” EII (e2). Esta devolución didáctica se correspondió más con una racionalidad crítica o emancipatoria.

3.3. Razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el papel de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas

Se realizaron doce entrevistas online utilizando formularios de Google. Fueron dirigidas a estudiantes de cuarto año y egresados/as en los tres Centros educativos investigados. Se formularon seis preguntas, solicitando fueran contestadas en un espacio promedio de 10 renglones cada una. Se pidió que relataran los motivos de su ingreso a la carrera docente, y al Profesorado de Sociología específicamente, que pensarán el papel que le otorgaron a la Didáctica en la carrera del profesorado, cómo entendieron el rol del cuerpo docente que realizó la tutoría en la formación de profesorado, qué significó analizar las prácticas, y qué significado le otorgaron al análisis de las prácticas. También se les consultó acerca de la planificación anual: ¿Cómo tomaron las decisiones? ¿Qué criterios utilizaron? ¿Cómo enmarcaron su planificación en el Plan de Estudios? y finalmente se les solicitó la posibilidad de compartir una planificación anual. De un total 12 entrevistados, 8 compartieron sus planificaciones.

De las 12 entrevistas online que formaron parte del universo de análisis, cuatro entrevistados correspondieron al Centro I, (dos estudiantes varones de cuarto y dos egresadas. Los estudiantes de cuarto no compartieron sus planificaciones anuales, si los egresados), cuatro entrevistados provienen del Centro II (dos son estudiantes varones de cuarto y dos egresadas. De los dos estudiantes, uno comparte su planificación y las dos egresadas) y cuatro entrevistados del Centro III. (Tres son mujeres y un entrevistado es varón, dado que la mayoría de los estudiantes de Sociología que pasaron por el plan 2008 de este Centro son mujeres).

3.3.1. Razones de ingreso a la formación docente

En relación a las razones por las cuales ingresaron a la Formación Docente, están el “gusto por la docencia”, la “salida laboral” y algunas razones más personales.

“El gusto” por la docencia va asociado a la nobleza de la profesión en tanto colabora en formar mejores personas, por las oportunidades que supone ya sea para ayudar a los estudiantes como a uno mismo: “me sacó del infierno de mi casa, creo que ese es el motivo principal por el que decidí ser docente, devolver lo que alguna vez me dieron” EI (d1). “Me agradaba mucho ayudar a mis compañeros con sus trabajos y explicarles los temas” EII (e1).

“La salida laboral” como razón para ingresar fue vista por algunos como “un complemento para mi formación académica” EI (e1). El profesorado fue elegido como complemento de otra carrera, y para la satisfacción de metas personales: “la docencia era una salida laboral posible con miras a la estabilidad para forjar sueños y proyectos personales (alquiler de una vivienda, independencia económica, cursos, viajes, etc.) (...) El profesorado de Sociología porque en mi caso venía de la licenciatura y ya estaba dedicada al estudio” EI (d2).

También surgieron razones personales como el lugar donde viven, la distancia con un centro de estudios: la “cercanía a mi ciudad natal, (...) era una muy buena oportunidad” EII (e1). Además estuvo presente como razón personal la experiencia con el docente de Sociología de Secundaria: “me fascinó desde que la tuve en quinto, recuerdo a mi profe rezongando porque le gustaría darnos una mirada más sociológica pero no podía porque le faltaba formación, decía: «sólo tengo un barniz de Sociología»” E I (d1). Ese docente de Sociología colaboró en la elección, pero no precisamente por el conocimiento disciplinar que tenía, sino por otros aspectos que son esenciales en la tarea docente y que marcan a un estudiante.

3.3.2. Razones de ingreso al profesorado de Sociología

Entre los entrevistados también surgieron razones disciplinares. Eligieron el Profesorado de Sociología con fundamentos disciplinares, no obstante estos no estuvieron tan marcados como las razones para el ingreso a la docencia. Es decir, en la mayoría de los entrevistados pesó más la decisión de ser docente, y no tanto de qué disciplina. No se ingresó al Profesorado de Sociología por la disciplina en particular, esta sería una razón colateral, no necesariamente de primer orden: “el ingreso a la carrera docente fue por elección, entré a formación docente convencida de que era lo que quería hacer. La elección del profesorado de Sociología ya no lo tenía tan claro” E II (d1).

En relación a los motivos por los cuales ingresaron al Profesorado de Sociología, tanto estudiantes como egresados/as expresaron su gusto por la docencia, y el trabajo con adolescentes. En cuanto a por qué eligieron Sociología la razón principal fue el/la docente de Sociología que tuvieron en Secundaria. En este sentido afirmaron que el gusto por estudiar lo que sucede en una sociedad y reflexionar en

torno a ello, también pesó en la elección. El “gusto” por la profesión docente fue explícito: “Me gusta la docencia y la Sociología, trabajar con adolescentes” E III (e1). “Me gusta trabajar con adolescentes y sobre todo educar” EIII (d2).

Algunos de quienes se decidieron por la Sociología en particular, lo hicieron marcados por el/la docente de Sociología del bachillerato: “La elección de la Sociología fue a partir de haber cursado dicha materia en 5to año, y también la docente que tuve en la asignatura fue un punto trascendente en mi elección” E II (e1). “Sociología me pareció sumamente interesante en el liceo” E II (d2). La elección por la Sociología fue porque “tuve dos muy buenos profesores en Sociología y Derecho, y por eso considero que los modelos son fundamentales en la formación” EIII (d1). “Elegí el profesorado de Sociología, porque fue una de las asignaturas que más me gustó cuando realicé el liceo” E III (d2).

En otros casos, fue un/una docente quien los marcó, pero no fue el de Sociología el/la memorable: “En 5° año del Liceo tuve una docente de Literatura que fue muy significativa para mí, en ese momento estaba segura de que la docencia iba a ser mi primera opción” E II (e1).

Una razón de orden disciplinar fue que la Sociología contribuyó a generar conciencia social “tenía claro que mi orientación profesional tenía que ir por el lado de la conciencia social” EII (e2), si bien no fue la Sociología en secundaria que le enseñó esto, sino la Filosofía “que problematiza el sentido común establecido, y por lo tanto aporta de manera significativa a un proyecto de emancipación social” E II (e2). Este estudiante eligió un Instituto de Formación Docente cuando supo “que ya no formaba parte del proyecto de reforma que lo fundó, sino que ahora estaba enmarcado en un mismo plan nacional” E II (e2). En este caso en la elección de la profesión hay todo un análisis previo relativo a la docencia, pero hay principalmente análisis político y epistémico. Ello contribuye a tomar la decisión, además de “comparar los programas de las especialidades, y encontrarme que entre la Sociología y la Filosofía, encontraba más similitudes que diferencias” E II (e2).

Otra razón disciplinar son “los temas que se trabajan que son esenciales para analizar el propio mundo en el que estamos inmersos” E III (d2) porque la Sociología permite “espacios de reflexión y crítica para con la vida actual y la sociedad” EIII (e1), “me apasiona la sociedad. Entender y comprender a los individuos interactuando siempre me pareció sorprendente” E III (e2) y “los temas que se trabajan son esenciales para analizar el propio mundo en el que estamos inmersos” E III (d2).

3.3.3. Rol de los tutores y tutoras, y sus concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas

Se recordará que con el término tutor/a se incluyó a los docentes y las docentes de Didáctica y Adscriptores/as. Si bien resultó claro que fue vital el papel del curso de Didáctica, ni estudiantes ni egresados/as expresaron razones explícitas vinculadas al análisis de las prácticas como razón principal por lo cual tener un curso de Didáctica, o realizar una práctica en una institución de educación media. Solo cuando se les preguntó acerca del análisis hubo referencia entre esta práctica y sus tutores/as, vinculando el análisis más con el curso de Didáctica, que con el/la Adscriptor/a.

Algunos entrevistados/as manifestaron una mirada similar respecto del rol de los tutores y las tutoras. Asociaron al Adscriptor/a con la idea de “guía”, “ejemplo” o “referente”; mientras que los docentes y las docentes de Didáctica también fueron considerados/as “guías”, pero diferente. Mientras que “el docente Adscriptor es una imagen, un ejemplo un guía que nos acompaña en el proceso. Un docente de Didáctica es nuestro acompañante que nos orienta, y nos enseña a mejorar en cada momento. Los dos son diferentes, pero guías” E III (e1).

En relación al/la tutor/a de Didáctica, los entrevistados afirmaron que su papel fue fundamental en el Profesorado. Refirieron a ellos/as como “principal, insustituible, irremplazable, trascendental, clave, básico” EI (d2). También afirmaron que “debe brindar herramientas (...) para un buen desenvolvimiento en su futura tarea docente” EI (e2). En relación al papel de la Didáctica en la Formación Docente, manifestaron que fue el curso fundamental en la carrera. “La Didáctica es lo medular y esencial en la carrera” E III (e1), “sin la Didáctica sería imposible lograr una enseñanza significativa” EIII (e2).

Se identificó un concepto importante en relación a la Didáctica, y es que la entendieron como un espacio articulador: “Es el articulador entre la Didáctica de la especialidad, la práctica del estudiante y los elementos que constituyen ese equipo que conforma con el docente Adscriptor” E I (e2). Al mismo tiempo, visualizaron que tal articulación requiere de mayor coordinación, es más hipotética que real, en particular entre las asignaturas específicas y las ciencias de la educación: “se debe trabajar en conjunto los docentes de Didáctica, pedagogía y teoría (cosa que no pasa)” E I (e1).

Si bien concibieron a la Didáctica como un espacio articulador, visualizaron tal tarea como responsabilidad del profesor/a de Didáctica y no de los Adscriptores y las Adscriptoras: “el docente de Didáctica es el articulador entre la Didáctica de la especialidad, la práctica del estudiante y los elementos que constituyen ese equipo que conforma con el docente Adscriptor” E I (e2). De la misma manera que relacionaron los docentes y las docentes de Didáctica con la teoría, y los/las

Adscriptores/as con la experiencia. Estos últimos fueron “el generador de habilidades por experiencia y práctica para el estudiante” E I (e2).

Respecto de la Didáctica se apreciaron dos concepciones en juego. Una más tradicional, en la que los entrevistados entendieron que teoría y práctica están separadas, y cada una de ellas se corresponde con un/a tutor/a. Asociada a esta visión se entendió que los/las tutor/as de Didáctica deben ocuparse de brindar herramientas. Esta idea se vinculó más con el cómo enseñar que con el qué, el por qué y el para qué enseñar. En ese sentido, se espera que se enseñen una serie de recursos y técnicas. Sin embargo, también se identificó una concepción de la Didáctica más alternativa, vinculada a la problematización de la enseñanza de la Sociología, preocupada por los aspectos disciplinares, y también por su epistemología.

En relación a la visión tradicional de la Didáctica, los entrevistados refirieron a ella como una metodología a cargo del profesor/a de Didáctica quien “debe brindar herramientas que al estudiante le aporte un buen desenvolvimiento en su futura tarea docente” E I (e2), “porque te brinda las herramientas suficientes para formarte como profesional de la educación” EIII (d2), ayudando a “motivar a los alumnos utilizando estrategias y recursos” E III (e1). Vincularon la Didáctica con una metodología, con una serie de recursos y métodos que hay que enseñar. Además, apareció escindida del conocimiento disciplinar, este no admite discusión, se enseña lo que está en el programa, tal como allí se presenta. Se apreció una idea que se acerca más a una Didáctica general, y no se percibió su especificidad: “El conocimiento es fundamental, pero la Didáctica imprescindible” EIII (e1), “a través de la Didáctica, uno puede enseñar lo que quiera ya sea Sociología u otra” E III (e2). El docente de Didáctica ayuda “tanto en lo didáctico como en el contenido de una clase” EIII (d2).

En menor cantidad de respuestas surgió una concepción diferente respecto de la Didáctica, en tanto se la vinculó con la reflexión epistémico/disciplinar. Manifestaron que “la Didáctica es primordial por dos motivos, en lo que refiere a la práctica docente y la epistemología que incluye la misma” E II (e1). Dada las posibilidades de análisis que habilita el curso, los/las estudiantes afirmaron “el papel de la Didáctica en el profesorado de Sociología, es central, fundamental, imprescindible y no sé qué otro adjetivo dedicarle para que se perciba la importancia que tiene (...) este aspecto de la formación docente. Para mí resultó (...) removedor” EII (e2). El análisis les aportó la posibilidad de “visualizar la complejidad de la tarea docente, la inmensa responsabilidad teórica y afectiva que implica estar a la altura de las circunstancias, y en especial el compromiso ético de estar a la altura de los estudiantes. (...) Me parece pertinente que la materia Epistemología, debe ser considerada su especificidad para la Sociología” EII (e2).

Esta concepción alternativa de la Didáctica “permite pensar, analizar, repensar, reflexionar. Al tiempo que nos interpela y nos pone el acento en el qué, cómo y para qué se enseña” E II (d1). “La Didáctica nos brinda alguna de las herramientas necesarias para realizar la transposición de conocimientos sociológicos” E II (d2). Esta concepción concibe en relación dialéctica el qué enseñar con el cómo, en función del por qué y el para qué se enseña. En otros términos, esta visión problematiza la enseñanza de la Sociología, jerarquizando el conocimiento disciplinar para el análisis y sus fuentes epistémicas.

Quienes adhirieron a esta concepción Didáctica alternativa a la tradicional, expresaron que el/la docente de Didáctica “es quien nos acompaña en el momento de pensar nuestras clases, en el momento de seleccionar: los contenidos, las teorías, estrategias didácticas para enseñar” EII (d1). “Nos acerca diferentes paradigmas para generar en nosotros el conflicto, hasta lograr que tomemos conciencia de nuestra propia práctica y la podamos explicar con fundamentos teóricos desde el paradigma al que más nos acercamos” E II (d2).

No obstante, tenían más definido cuál es el rol de los docentes y las docentes de Didáctica que de los/las Adscriptor/as:

El rol del profesor/ra de Didáctica está mucho más pulido y definido que el de Adscriptor, es decir, a lo largo de la formación mis profesores/as adscriptores/as no me daban bolilla, solo daban las clases en frente tuyo para que los vieras y no había un pienso colectivo o aporte valioso, todo el apoyo y el soporte venía desde la Didáctica, la cual oficiaba de teórico/práctico tampoco existía comunicación fluida entre el profesor/a Adscriptor/a y el/la de Didáctica, solo se veían las caras en el tribunal, creo que eso debería cambiar, (...) Ambos deberían ser tutores que ayuden a promover nuevos aprendizaje y experiencias. Creo que el rol de profesor/ra Adscriptor/ra está en crisis, no tiene lineamientos claros, la gente hace lo que le parece y en muchos casos no hay una buena formación, mucha Sociología de manual, mucha definición sin pienso, ni siquiera tenemos una inspección propia para sugerir, apoyar y hacer crecer a las futuras generaciones, te van a ver y no saben de qué les estás hablando. E I (d 1).

El “equipo” de Didáctica se visualizó conformado por ambos docentes, sin embargo le asignaron un peso relativamente mayor a los docentes y las docentes de Didáctica, en tanto consideraron que son responsables de tal articulación, además de representantes de los aspectos teóricos, al punto que cuando buscaron un docente Adscriptor consideraron que era importante que sea buena persona, en tanto ello no es relevante para el docente de Didáctica: “El docente de Didáctica puede ser buen profesor y no tanto como persona, el Adscriptor debe ser buena persona ante todo pues eso es lo que más le transmite en el encuentro con los alumnos, al estudiante del profesorado” EI (d2).

En relación al rol del Adscriptor/a, manifestaron que “acompaña todo el proceso de práctica, también actuando como guía y realizando una devolución más inmediata de las clases dictadas” E II

(d1), “permitiéndole que este desarrolle en su clase la práctica docente (...) ayudando al practicante en la toma de sus decisiones previo a encontrarse con un grupo a su cargo” E II (e1), colaborando “con la reflexión del practicante en lo referente al cómo y el cuándo de la propuesta de enseñanza” E II (e2).

Quienes se vincularon más con esta visión, entendieron que el docente Adscriptor/a “nos muestra su práctica, pero solo como un modelo, no como una guía a cumplir tal cual, nos tiene que dejar tomar decisiones a la hora de nuestra práctica, para que podamos ser autónomos y podamos analizar y reflexionar sobre ellas” E II (d2).

Finalmente también consideraron que la tarea de ambos tutores/as es ingrata “no solamente desde el punto de vista de la remuneración económica, sino desde el punto de vista afectivo y relacional. Es una responsabilidad enorme (...) ser quienes valoren las potencialidades de un sujeto para convertirse en docente digno” EII (e2).

En síntesis, entre los entrevistados/as circularon dos modelos de docente tutor/a. Uno más tradicional, que concibe que el/la profesor/a de Didáctica debe encargarse de los “aspectos teóricos” y el Adscriptor/a de los “aspectos prácticos”. Este modelo va asociado a una enseñanza de conceptos sociológicos. Por otro lado, un modelo de tutor/a más alternativo, en que ambos docentes deben trabajar dichos aspectos. Un modelo de tutor/a que problematiza la enseñanza de la Sociología.

3.3.4. El análisis de las prácticas

Cuando se les preguntó acerca del análisis en relación a los tutores y las tutoras, estudiantes y egresados/as vincularon a ambos tutores/as con el análisis, no obstante el/la docente de Didáctica se lo/la asoció más con el análisis disciplinar, y al Adscriptor/a con el análisis de cuestiones más prácticas tales cómo enseñar a un grupo específico de estudiantes conociendo sus características.

En general consideraron que quien analiza el qué enseñar, es decir el contenido disciplinar es el/la docente de Didáctica, y en la menor cantidad de casos, ello se trasladó a los/las docentes de las específicas, por ejemplo quien colaboró en la selección del contenido disciplinar fue el/la docente de Teoría Sociológica.

En relación a qué significó analizar las prácticas y qué significado le otorgaron al análisis, un sector menor contestó lo que se les preguntó y con ideas claras. Para ellos analizar implicó pensar la clase antes, durante y después, para habilitar su reformulación. Manifestaron que analizar es

problematizar la práctica, para lo cual interpelarla fue fundamental. La pregunta constituyó la principal estrategia que utilizaron para ello. En el análisis hubo muchas variables en juego, el conocimiento disciplinar y su epistemología no faltó.

Para quienes adhirieron a esta concepción descubrir qué Sociología se quiere enseñar, y cuál se enseña efectivamente es parte fundamental del análisis, pues ello implica encontrar las contradicciones, y la posibilidad de reconstruir la práctica en función de la racionalidad desde la que se pretende trabajar. La búsqueda de las contradicciones epistémicas y su transformación, fue parte del ejercicio de análisis:

En mi experiencia me he encontrado con que oriento teóricamente mis prácticas a partir de pretensiones basadas en lo que puede denominarse paradigma crítico, y prácticamente me posiciono desde una postura un tanto positivista o tradicional, con clases un tanto expositivas, manualescas, sin abordar críticamente ni problematizar los supuestos teóricos, ni emplear preguntas que contribuyan al análisis reflexivo ni que enfrenten los saberes del sentido común. E II (e2).

Quienes se vincularon más con esta visión afirmaron que analizar las prácticas implica pensar “cuál es el motor de mi accionar y de los que están a mi alrededor (...) después podemos ir más lejos (y entender) [su] incidencia en el mundo social. Si no hay prácticas conscientes no hay cambios sociales favorables” E I (d1). “Analizar la práctica en mi opinión significa mirar hacia atrás, lo que se hizo cómo se hizo y por qué se hizo así. El análisis de las prácticas es una herramienta del docente que es autocrítico, el que no lo es no lo practica” E I (d2).

Ese sector expresó que analizar las prácticas “consiste en repensar sus clases, es decir, no solo se limita a lo previo sino también a la post clase. Se analiza todo lo que implican las prácticas en relación a las decisiones tomadas por el docente” EII (e1). Otro estudiante manifestó que el análisis “permite evaluar la propuesta, reafirmarla o reformularla de acuerdo a los objetivos propuestos y acorde a las circunstancias concretas en que se enmarcan” EII (e2). El análisis supone encontrar las contradicciones entre lo se piensa y lo que se hace y ayuda a ver “con claridad una separación clara entre concepción teórica y práctica de aula” EII (e2).

Refirieron también al análisis como una instancia de pensamiento teórico, pero que implicó también reformulación de la práctica. Es decir, se analizó lo que se hizo, pero el resultado del análisis implicó también la reconstrucción de la clase. No constituyó solo una instancia de reflexión teórica, dado que se buscó “extraer datos que nos ayuden a repensar el quehacer diario y formular conclusiones sobre futuras decisiones y acciones” E II (d1).

Ese sector asimismo consideró que el/la Adscriptor/a fue un ejemplo y referente de lo que se puede hacer, lo cual no significa que el/la estudiante deba reproducir su práctica: “el profesor Adscriptor simplemente da una referencia, pero no es la guía. Muchas veces los docentes Adscriptores quieren que el alumno realice su mismo modo de enseñar sin tomar en cuenta que cada uno tiene su manera de enseñar” EII (e2).

Por otro lado hay un sector de estudiantes y egresados/as que manifestaron nociones muy vagas, e inclusive no contestaron lo que se les preguntó respecto del análisis de las prácticas. Algunos desviaron la respuesta: “el análisis de las prácticas se debe de hacer de forma continua, teniendo en cuenta siempre al alumno y sus necesidades, teniendo presente el contexto y las individualidades” E I (e1). Otros entrevistados/as, si bien no elaboraron una idea de lo que significa analizar y se expusieron en otros asuntos, afirmaron que era importante “a medida que transcurre el curso, realizar procesos metacognitivos que posibiliten aquellas cuestiones que salieron bien y otras que no resultaran de lo que esperaba de una clase” EI(e2).

Este segundo grupo también vinculó el análisis con la autoevaluación, expresaron que “analizar las prácticas es la capacidad que tenemos para autoevaluarnos ver los errores y mejoras durante el proceso” E III (e1). Asimismo se encontró una asociación de la Didáctica con la Pedagogía, recurrieron a la Pedagogía para fundamentar sus planificaciones, en ningún momento hicieron referencia explícita al conocimiento sociológico: “el análisis de las clases muchas veces es fundamental, porque sirve para prever emergentes que siempre son distintos” E III (e2).

Finalmente, todos los/las entrevistados/as afirmaron que analizaron sus prácticas, si bien a un 33,3% no les fue exigida esta práctica. No vincularon el análisis directamente con la Didáctica, la relación se generó cuando se les preguntó explícitamente. Asociaron el análisis más con el/la docente de Didáctica que con el/la Adscriptor/a. Mientras otros afirmaron que con ambos analizaron pero aspectos diferentes, en Didáctica se analizó más el qué enseñar, por y para qué, mientras que con el/la Adscriptor/a se analizó más el cómo enseñar. Entre los/las entrevistados/as circularon dos concepciones sobre la Didáctica. Una más tradicional, en la que teoría y práctica están desvinculadas, en la que se pone la mirada en el cómo enseñar los contenidos que están en el programa. Por otro lado una Didáctica más alternativa, que piensa en forma dialéctica la teoría y la práctica, poniendo la mirada en su reconstrucción a través del análisis del qué y cómo enseñar, en función del por qué y para qué se enseña. Esta concepción problematiza la enseñanza de la Sociología, y se preocupa por su epistemología.

3.4. Qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología

Las planificaciones anuales fueron los documentos analizados. De 12 entrevistados, ocho compartieron sus planificaciones. Estas fueron analizadas en conjunto con las preguntas finales de la entrevista: “Cuando Ud. planifica: ¿Cómo toma las decisiones? ¿Qué criterios utiliza? ¿Cómo enmarca su planificación en el Plan de Estudios?”.

El primer criterio que se aplicó para relevar datos en las planificaciones fue no recurrir a una pauta, y hacer una lectura en profundidad de cada una. Luego de aplicado este criterio y, a partir de una lectura general de la información relevada, se realizó una lectura de las planificaciones considerando las categorías conceptuales que en su momento se decidieron: concepciones implícitas, concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, práctica pedagógica versus práctica docente, análisis de la práctica pedagógica y docente y, rol de los/las tutores/as. De esta manera, se procedió a subrayar las planificaciones procurando identificar información relativa a estas categorías.

Dado que son varias las categorías conceptuales y están relacionadas entre sí, se tomó como principal criterio identificar QUÉ SE ENSEÑA, POR QUÉ Y PARA QUÉ SE ENSEÑA, a efectos de procesar datos que permitan al mismo tiempo analizar a partir de dichas categorías. En función de lo expuesto, se identificaron tres diseños de planificaciones. Uno de ellos que reprodujo los contenidos sociológicos programáticos. Otro diseño que dejó entrever cierto análisis del programa, y así planificaron una Sociología de autores y/o paradigmas. En esta segunda modalidad se distinguen dos grupos, uno que mantuvo esa decisión en toda la planificación, y otro que lo hizo solo en la primera unidad. En todos los diseños, fue común que al decidir qué enseñar, siguieran el orden de las unidades que plantea el programa, tomando decisiones a la interna de cada una de ellas.

3.4.1. Planificaciones con autores/autoras o paradigmas como eje transversal

Cabe explicitar que las planificaciones analizadas estuvieron pensadas para los programas de quinto año del Consejo de Educación Secundaria, y para bachillerato de UTU. En el primero, la teoría sociológica está más explícita en la primera unidad, y a medida que avanza el programa se va perdiendo. En el caso del segundo programa, la teoría sociológica no se explicita en ninguna de sus cuatro unidades.

Este grupo de entrevistados/as problematizó más la enseñanza de la Sociología, se preguntaron por qué y para qué enseñarla, realizaron una selección cuidadosa de la teoría sociológica que enseñaron y su fuente, si bien no explicitaron los contenidos a trabajar dentro de la teoría seleccionada.

Seleccionaron contenidos a partir de algunas reflexiones didáctico/disciplinares/epistémicas, pero también tuvieron en cuenta las características de sus estudiantes, al tiempo que también respetaron el orden programático en todos los casos. Es decir, problematizaron los contenidos sociológicos a la interna de cada unidad. Dentro de dicho “orden” algunos seleccionaron autores, y otros decidieron temas a partir de los tres paradigmas clásicos de la Sociología.

Este grupo de entrevistados/as entendió que el papel de la planificación es el de guía, por tanto no hay que ingresar todas las decisiones en ella. Lo que ingresaron tiene que ver con los contenidos conceptuales, con los “autores” o paradigmas sociológicos. Todos/as tenían en sus planificaciones un objetivo de enseñanza construido a partir del ¿por qué y para qué enseñar Sociología? Se apreció cierta discusión teórica respecto de este objetivo, que se transfirió a la planificación, dado que hicieron explícita la teoría sociológica, cuando el programa no siempre lo hace, o ingresaron contenidos que el programa no presenta. Es decir, la problematización de lo que se enseña habilitó algunas decisiones más autónomas. Las planificaciones tenían una fundamentación con un desarrollo sintético. La bibliografía que seleccionaron fue respetuosa de la fuente sociológica que se decidió enseñar. Se apreciaron algunas dificultades en las formalidades para citar la bibliografía que se utilizó, salvo en un estudiante que es el único que lo hizo de manera correcta.

Un estudiante de este grupo respecto de la planificación anual afirmó: “la uso como guía pero no pongo autores hasta último momento (...) creo que la planificación anual tiene que ser lineamientos pero no estoy de acuerdo que esté muy detallada con todos los autores” E I(e1).

Entenderla como guía implicó seleccionar qué enseñar (autor/a o paradigma), en general no hicieron un detalle sobre que se abordó en cada caso. En dos casos mencionaron recursos didácticos como el pizarrón, noticias, videos, imágenes, historias de vida, frases, fragmentos de textos originales, películas, *power point*, *prezi*, *powtoon*, líneas del tiempo, cuadros comparativos, *google sites*. En ninguna planificación se tomaron decisiones sobre qué estrategias enseñar para aprender Sociología. Respecto de la evaluación se plantearon aspectos muy generales, principalmente referidos a los instrumentos de evaluación tales como escritos o tareas domiciliarias.

También tomaron en cuenta el grupo al momento de planificar, si bien no quedó explícito de qué manera se llevó a cabo. Se priorizó el grupo con que se trabajó y la institución como criterios para tomar decisiones: “Primero tomo en cuenta el lugar” E I (e1). Otro estudiante en línea similar expresó que tiene en cuenta “las necesidades de los estudiantes, la institución y contexto social. Luego del análisis de grupo, se buscarán elementos que puedan ser positivos en el proceso de aprendizaje” E I

(e2). La planificación “está enmarcada en las necesidades de los estudiantes y la propuesta programática” E I (e2).

Estas planificaciones tuvieron en cuenta “el significado de qué Sociología quiero enseñar. Los criterios van en relación a cómo comprendo la Sociología (...) sumado a la propuesta del programa de Sociología” E I (e2). En función de ello, explicitaron un objetivo de enseñanza. Este se construyó a partir de la siguiente interrogante: ¿por qué y para qué enseñar Sociología?

En síntesis, para los/las estudiantes de este grupo lo que se enseña tiene que ver con los contenidos programáticos, estos son seleccionados en general con dos criterios, por un lado el grupo y la institución con que se trabaja y, por otro lado con cómo comprenden la Sociología, de lo que se puede inferir es una Sociología de “autores”. Ello eventualmente podría significar la revalorización de la teoría sociológica por sobre la enseñanza de conceptos sociológicos, lo cual supone un camino hacia la problematización de la enseñanza de la Sociología.

Pasando a considerar la voz de los egresados/as de este grupo, respecto de la planificación, uno de ellos afirmó: “Si bien hago una planificación general que posee determinados ítems (...) la verdadera bajada a tierra se produce en el aula, es decir voy modificando determinados aspectos a través de la evaluación diagnóstica” EI (d1). Analizando la planificación de este docente, se aprecia que tiene como “ítems”: fundamentación, objetivo de enseñanza, objetivos particulares, objetivos actitudinales, criterios de evaluación y contenidos, no tomó decisiones respecto del cómo enseñar, por ejemplo, estrategias y recursos didácticos.

Este egresado comenzó su planificación con una fundamentación realizada a partir de la interrogante: ¿por qué y para qué enseñar Sociología? En relación al por qué sostuvo: “Porque sus contenidos teóricos y epistemológicos nos ayudan a ver el mundo en el que estamos insertos con otros ojos ya que “los seres humanos mediatizan y construyen la realidad en base a las teorías de las que disponen (Popper, 1988)” EI (d1). Fundamento que da cuenta de la importancia que le asigna a la teoría sociológica y a su epistemología. Esta decisión fue coherente con los contenidos que seleccionó, que siguieron esa línea de trabajo.

Respecto del para qué enseñar Sociología afirmó:

Las personas analizan, evalúan e interpretan los sucesos en los que están involucrados y estos pensamientos influyen en su accionar. Es aquí donde la Sociología entra en acción (...) si la acción del sujeto está determinada por sus representaciones los profesores en general y los de Sociología en particular debemos definirlos conocimientos que enseñamos a nuestros alumnos. Los mismos reflejarán qué tipo de sociedad y de ser humano queremos: un ser humano liberado que forme parte de una sociedad democrática, participando en ella, que respete la diversidad y pueda cuestionar su entorno para modificarlo o un ser humano dominado, sin

incidencia alguna que viva de forma automática en una sociedad reproductora de la desigualdad social como lo es la nuestra y tantas otras. EI (d1).

Asimismo explicitó que adhiere a la primera concepción de sociedad y de sujeto a que hizo referencia. Cerró su fundamentación explicitando su objetivo de enseñanza: “Contribuir para que el estudiante pueda conocer y reflexionar sobre la realidad en la que está inmerso y así poder apreciar los fenómenos sociales desde múltiples miradas” EI (d1). En ese sentido, consideró necesario dar a conocer las diferentes perspectivas teóricas “con el fin de que el estudiante tenga un abanico de posibilidades entre las que pueda elegir y tomar una postura” EI (d1).

La importancia que se aprecia de las diferentes perspectivas sociológicas en la fundamentación y en su objetivo de enseñanza se trasladó a la selección de contenidos. Si bien se sigue el orden de las unidades del programa, en cada una de ellas seleccionó contenidos, y explicitó la fuente sociológica, como se aprecia a continuación:

Módulo I: La Sociología como ciencia.

- La perspectiva sociológica. ¿Qué implica pensar sociológicamente? Sociología y sentido común (Zygmunt Bauman). Imaginación sociológica (Mills). - Surgimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, caracterización, formas de investigación de la sociología. Acercamiento a las principales técnicas de investigación social.

- Conceptualización de la teoría sociológica. Exponer la evolución histórica presentar las principales corrientes sociológicas: - Los paradigmas sociológicos: ¿Qué es un paradigma? (Thomas Kuhn – Susana Mallo): Paradigma Funcionalista: Durkheim. Ubicación tiempo-espacio. Concepto de individuo y sociedad. Paradigma crítico: Karl Marx. Ubicación espacio- tiempo. Concepto de individuo y sociedad. Paradigma comprensivista: Max Weber. Ubicación tiempo – espacio. Concepción de individuo y sociedad.

- Objeto y método desde el punto de vista de los fundadores (Marx, Durkheim, Weber) - Aportes del siglo XX (Berger y Luckman, Giddens, Parsons, Marcuse)

Módulo II: La sociedad

- Conceptualización de Cultura desde diferentes enfoques teóricos (Anthony (Giddens. García Canclini). Características, elementos, componentes y funciones. Diversidad cultural. Etnocentrismo y relativismo cultural. Prejuicio. Discriminación y estigma. - Socialización. Conceptualización desde los siguientes enfoques teóricos: positivista, comprensivista y crítico. - Diferenciación social. Status y rol. La interacción y la interacción en la vida cotidiana. Modelo teórico: La acción dramática de Erving Goffman. Constitución de grupos y organizaciones sociales.

- Control social. ¿Por qué actuamos así y no de otra forma? Trabajar tres perspectivas teóricas: corriente funcionalista, comprensivista y crítica. Concepciones de la desviación, delito y etiquetamiento. Modos de adaptación, Anomia social de Merton.

Módulo III: Estratificación social, clases sociales, y desigualdad.

- Conceptualización de estratificación social. Modelos y clases sociales. - Perspectivas sobre la estratificación: funcionalista (Davis y Moore), Crítica (Marx, estratificación unidimensional) e interpretativa (Weber; estratificación tridimensional). - La estratificación entorno a las clases sociales como sistema de desigualdades (Giddens). Movilidad social.

- Clases sociales en el Uruguay. Pobreza e indigencia. Presentar índices mundiales, Latinoamericanos, y nacionales.

- Otras formas de desigualdad como el sexismo y la homofobia. Discriminación (concepto de performatividad, Judith Butler). Género como fuente de desigualdad (Judith Butler). - Formas de capital (Bourdieu). Estudios sobre las desigualdades en Uruguay (Errandonea, Riella y datos actuales).

Módulo IV: Cambio social

- Cambio social. Presentar distintas concepciones teóricas desde los clásicos. Evolución y revolución. - Las sociedades contemporáneas: Importancia del sujeto (Guy Bajoit). - Globalización (Boaventura de Sousa). Modernidad Líquida (Zygmunt Bauman). Sociedad de la información (Castells).

Además de jerarquizar la teoría sociológica y optar por distintas perspectivas, también decidió ingresarla en los temas que el programa no la explícita, al tiempo que consideró visiones que no están en el programa como la de Boaventura de Sousa, Butler, García Canclini y Guy Bajoit.

El docente manifestó que realizó “cambios en el programa”, porque al momento de planificar algunos aspectos que consideró como la edad de los estudiantes, el contexto, en donde se encuentra localizada la institución, el diagnóstico, y el plan de estudios. Entendió que la planificación “no puede alejarse en un cien por ciento de lo que se nos propone por parte de la dirección nacional sobre los planes y programas establecidos” EI (d2).

A esos dos criterios se sumó la concepción de la docente sobre la educación, y sobre la Sociología. Respecto del primer criterio hizo una opción explícita por una educación liberadora: “desarrollar un espíritu crítico de lo social desde las identificaciones hasta las reflexiones discursivas dentro de la realidad en la que vivimos y convivimos socialmente, para (...) interpelar el sentido común habilitando una activa participación social” EI(d2). Respecto del segundo criterio, se optó por una Sociología Crítica: “buscamos una Sociología que permita quitar el “velo”, descubrir lo que está oculto (...) ello implicará que los estudiantes puedan analizar las diversas categorías y fenómenos sociológicos como también puedan identificar las tres posturas teóricas básicas de la disciplina” EI(d2). Estos criterios dieron cuenta de la discusión de la docente con la disciplina que enseña, se apreció toma de postura respecto de la enseñabilidad de la Sociología. Ello se apreció también en la selección de los contenidos a trabajar, y la bibliografía señalada. Si bien la selección de contenidos siguió el “orden” del programa, dentro de cada una de sus unidades los contenidos fueron respaldados en una teoría sociológica. También decidió algún contenido que no estaba en el programa como la Sociología Feminista, autores como Deleuze, Dubet o Bajoit. Respecto de la bibliografía recurrió a textos fuente en su mayoría o a algunos intérpretes de dicha fuente.

El documento que se viene analizando es el único entre el total de entrevistados, que en vez usar el término “planificación” utilizó los términos “Proyecto Anual”. En tanto, la primera denominación se sostiene en una Didáctica más tradicional, la segunda responde a una mirada más alternativa. En esta

se hace necesario transitar de la planificación a la idea de proyecto didáctico, en la concepción que plantea Ana Zavala (2010).

Otro objetivo de enseñanza a partir del cual se construyó otra planificación afirmó: “Problematizar la realidad, mediante el análisis de la misma [buscando], desestabilizar a los estudiantes, al generar la duda en ellos, desnaturalizando lo dado, permitiendo la construcción de sus propios juicios” E II (e1). El estudiante explicó que “se pretende lograr un acercamiento al amplio abordaje que tiene el saber sociológico, y a su vez que los estudiantes vean que pueden cuestionar su realidad, a través de su propia elección, y posterior análisis” E II (e1).

Este estudiante planificó los temas por unidad, respetó el orden programático, estableció un objetivo por unidad para su abordaje y decidió la teoría sociológica a enseñar, además de señalar su fuente y un tiempo estimativo para su enseñanza.

Para la unidad uno estableció como objetivo específico: “Conocer el carácter de la sociología como ciencia y los abordajes de sus teóricos clásicos” E II (e1). Un objetivo tradicional, para un objetivo de enseñanza que no lo es. Los contenidos seleccionados fueron: “Sociología como ciencia. Perspectiva sociológica. Enfoque teórico social básico: (Marx, Durkheim y Weber)” E II (e1). Para la unidad dos, tomó las siguientes decisiones:

Unidad dos: *objetivo*: incitar a la reflexión en cuanto al cambio cultural en todas sus dimensiones y como este repercute en la interacción social (relevancia de los grupos sociales), y en caso de una posible desviación social, analizar los mecanismos de control para revertir lo mencionado. *Contenidos*: -Proceso de Socialización desde la concepción de Berger y Luckmann.-Cultura (proceso sociohistórico en el Uruguay, consecuencias del cambio cultural e incidencia de la globalización) desde los abordajes de García Canclini, Fernando Acevedo, Fernando Filgueira, Fernando Errandonea y Danilo Veiga. -Status y Rol desde la perspectiva de Erving Goffman.-Interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman. -Grupos Sociales a partir de Elton Mayo, Robert Merton y Charles Cooley y Movimientos Sociales desde el abordaje de Alain Touraine.-Control Social desde la visión de Michel Foucault. -Desviación, delito y anomia social desde los abordajes de Emile Durkheim y Robert Merton E II(e1).

En esta unidad si bien siguió con el criterio de trabajar con los temas que están en el programa, invirtió el orden de algunos dentro de la unidad, por ejemplo decidió dar primero socialización y luego cultura e ingresó contenidos, como por ejemplo, grupos sociales. También ingresó nuevas perspectivas, distintas a las sugeridas por el programa como Touraine, Foucault, Canclini, Filgueira entre otros.

Para la unidad tres el objetivo planificado fue: “Analizar las diferentes perspectivas de los teóricos acerca de la estratificación social, conocer otras formas de desigualdad y ver cómo se visualiza la

misma en la sociedad uruguaya” E II (e1) y los contenidos seleccionados fueron:- “Estratificación Social: Perspectiva Marxista y Weberiana, -Otras formas de desigualdad: Género. Patriarcado (concepción de Bourdieu), Edades, Etnias.-Clases y Desigualdad en Uruguay desde el abordaje de Danilo Veiga” E II (e1).En esta unidad se mantuvieron los criterios anteriores de selección al igual que en la última unidad.

Para la unidad 4 el objetivo específico fue: “Analizar el cambio social desde las perspectivas desde los teóricos clásicos e indagar en los efectos de la globalización y localización en la vida cotidiana de todo sujeto” E II (e1) y los contenidos seleccionados fueron son: “-Cambio Social: El cambio en Marx, Durkheim y Weber. Globalización y Localización (...) abordaje de Danilo Veiga” E II (e1).

Esta planificación se destacó por la fuerte presencia de la teoría sociológica. La cual fue amplia, diversa, y con un respaldo en su fuente original. Si bien siguió principalmente el orden de los contenidos programáticos, y no explicitó el contenido a trabajar en cada autor seleccionado, hay una preocupación del estudiante por reivindicar la teoría sociológica que el programa pretendió, pero que en algunos aspectos perdió. Asimismo se destacó la fundamentación de sus decisiones si bien la misma fue escueta, dio cuenta de algunas razones que las sostuvieron. Sin duda, se apreció discusión y análisis sociológico, lo cual posibilitó estas diferencias que implicaron un despegue muy interesante de la Didáctica tradicional.

En ese sentido el estudiante afirmó: “tengo un objetivo de enseñanza que transita por un recorrido de reformulación y definición. Este atraviesa mi práctica docente, ya que los objetivos específicos que se definen en cada clase se desprenden de este, y por eso no pueden entrar en contradicción” EII (e1).

En este grupo de entrevistados/as se apreció la problematización de la enseñanza de la Sociología, en particular de los contenidos a enseñar. El análisis de la práctica habilitó gradualmente su autonomía profesional, lo cual permitió su reivindicación de los contenidos sociológicos, el valor de su enseñanza contextualizada en un/a autor/a o teoría sociológica, dejando atrás la enseñanza de conceptos sociológicos descontextualizados de un tiempo, espacio y teoría. Este camino de la problematización los habilitó también a cuestionarse acerca del sentido de lo que se enseña, el por qué y el para qué, los habilitó a seleccionar con cuidado la fuente sociológica más pertinente, y en menor grado a ingresar temas y autores/as que no están en el programa.

Dentro de este grupo, hay dos entrevistados que tienen una impronta epistemológica más fuerte:

Al proyectar teóricamente una planificación tengo en cuenta cuatro aspectos que considero fundamentales al momento de desarrollarla: 1) Por qué trabajar este tema: debe estar profundamente fundamentada la pertinencia social, pedagógica, teórica, política,

epistemológica, histórica de los temas a trabajar en el curso. 2) Para qué, es decir que objetivos tengo al trabajar esta temática, que pretendo que pase en los estudiantes y en el curso en general, al momento de trabajar (siempre como problemas) los temas. 3) Cómo hacer, para que los fundamentos y los objetivos que se pretenden para el tema en concreto, se concreten en el aula con los estudiantes, a partir de estrategias y técnicas que contribuyan para que los resultados sean parecidos a los previstos. 4) Cuándo es posible trabajar un tema es parte fundamental (...) Trabajar a partir de conceptos simples, para avanzar en complejidad considero muy importante al momento se desarrollar la praxis docente y los temas a trabajar. La planificación anual, está basada en los cuatro criterios anteriormente mencionados: por qué, para qué, cómo y cuándo. La planificación anual no es algo fijo ni definitivo que no pueda reformularse, sino que es parte del proceso de la praxis y se construye grupo a grupo, año a año. Del programa de Introducción a la Sociología para quinto año, tomo los criterios que se plantean en cuanto a que “Todo programa de estudio debe ser visto como una guía que apoya al docente en el desarrollo de la actividad de aula y no como un conjunto de temáticas y de autores que deben ser prescriptivamente tratados”. EII (e2).

El estudiante reflexionó críticamente el programa quinto año del CES, especialmente en sus supuestos epistemológicos. Manifestó que no ha trabajado aún con el programa en UTU, no obstante:

Lo considero totalmente fuera de los criterios laicidad que se plantean como centrales en la educación en nuestro país, considerándolo anticonstitucional y extraño que todavía subsistan esos criterios formativos unilineales, funcionalistas, que reducen la formación y la enseñanza a la instrucción individual adaptativa a los requerimientos del mercado laboral. También valoro muy negativamente los criterios de formación por competencias que orientan el programa de UTU. EII (e2).

Sin dudas, la cita anterior da cuenta de un proceso en el que el análisis crítico de la práctica ha calado hondo. Se apreciaron sus discusiones didáctico/disciplinares/epistémicas, las cuales se transfieren en una postura docente clara y fundamentada que se sostuvo en esos pilares. Esta postura, contribuyó a una mirada crítica de su práctica, del sistema y de la importancia de la Sociología. Mirada crítica, que implicó tomar conciencia de lo que hace, del contexto en que trabaja, de la realidad social, de las decisiones de un sistema educativo que es capaz de cuestionar en el camino de construcción de su autonomía profesional.

3.4.2. Planificaciones en la que autores/autoras o paradigmas sociológicos se diluyen

Los/las entrevistados/as de este grupo realizaron sus planificaciones siguiendo el orden de las unidades del programa, realizaron una brevísima fundamentación estableciendo razones importantes como trabajar no solo para “comprender el mundo social, sino para transformarlo” E II (d1). Afirmaron que “es fundamental conocer diferentes teorías desde donde pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas” E II(d2); no obstante ello no se transfirió a todos los contenidos seleccionados. Asimismo la bibliografía seleccionada fue escasa e incompleta en el uso de las formalidades académicas. Se trabajó con planificaciones realizadas para el programa de Secundaria y de UTU. En ambos casos se explicitó la teoría sociológica en la primera unidad (lo cual para la planificación de UTU es muy importante porque el programa de este

desconcentrado no lo hace); sin embargo ese criterio se perdió en las restantes unidades en las que se hizo una selección de conceptos sociológicos descontextualizados de la teoría.

Este grupo, en relación al anterior, dio cuenta de que ha iniciado discusiones con la enseñabilidad de la disciplina, las que no han sido suficientes como para identificar este nudo problemático como diría Steiman (2011). El nudo problemático consistió en pensar un objetivo de enseñanza que priorizó la discusión disciplinar/epistémica, en la que reconocieron como fundamental conocer diferentes teorías sociológicas para pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas, pero ello se redujo a la planificación de la unidad uno, y en el resto se adoptó una Sociología de conceptos inscrita en una racionalidad más técnica que emancipatoria.

En función de ello, para el resto de las unidades la planificación reprodujo, en su mayor parte, conceptos sociológicos que no explicitaron la teoría sociológica, la cual se fue perdiendo. Esto constituyó también una característica del programa a partir del cual se planificó, que corresponde a la reformulación 2006 de Secundaria. En la primera unidad los contenidos seleccionados fueron:

Modulo I- La sociología como ciencia (marzo, abril, mayo y junio, 60hrs)a) La perspectiva sociológica. b) Conocimiento común diferente a conocimiento sociológico. c) Los modelos científicos de la Sociología desde el punto de vista de los fundadores enmarcados en los paradigmas sociológicos: -Paradigma Crítico: Carlos Marx: Clases sociales, desigualdad, estratificación, cambio, Plusvalía, Cambio social, Revolución, Modos de producción, Infraestructura, Superestructura, Falsa conciencia, Conciencia colectiva, conflicto de clases, Alienación. -Paradigma Positivista: Emilio Durkheim: Hechos social, Las Reglas del Método Sociológico, Estratificación, Cambio social, División social del Trabajo, Solidaridad, Desviación y delito, Anomia social.-Paradigma Comprensivista: Max Weber, Acción social, Tipos ideales, Estratificación, Cambio social, Racionalidad, Grupos. Burocracia, Alienación. E II (d2).

En las decisiones que se tomaron en la primera unidad pudo apreciarse que los contenidos se enmarcaron dentro de los tres paradigmas clásicos de la Sociología, además de incluir varios conceptos que dan una idea más acabada de lo que se enseña. El criterio de selección que implicó trabajar las diferentes concepciones sociológicas, no se consolidó en esta unidad ni en las restantes, en la medida que se seleccionaron contenidos en función de los paradigmas, pero también hubo contenidos (a y b) que pierden ese criterio. Cabe destacar la importancia que se le dedicó a esta unidad dado cómo fue pensada, y el tiempo que se le destinó a su trabajo (60 horas) Ello es importante, en tanto esta unidad habilita a poner en contacto a los estudiantes con el contexto histórico de la modernidad en que nace la Sociología europea, y sus principales discusiones en torno a los representantes clásicos.

Las decisiones tomadas para esta primera unidad se perdieron al planificar las siguientes, en las que se destacó una selección de conceptos programáticos que no estuvieron enmarcados en ninguna teoría sociológica. A modo de ejemplo: para la Unidad dos y tres se seleccionó:

Módulo dos: “Cultura: Definiciones, Cultura material y no material, Componentes (símbolos, lenguaje, valores y creencias, normas, mores y costumbres), Choque cultural, Diversidad cultural, Hegemonía, Cultura elitista y popular, Subculturas y contracultura, Cambio cultural, Etnocentrismo y relativismo cultural, Culturas juveniles. b) Socialización. c) Diferenciación social. Roles y posiciones sociales. La interacción” E II (d2).

Módulo tres: “a) Desigualdad social: Género. Patriarcado. Sexismo y homofobia. Edades. Discriminación. Etnias. Etnicidad, etnocentrismo, Racismo. Minorías. d) Clases y desigualdad en Uruguay” y para el cuatro: “Modernización. El debate sobre la modernización actual en occidente: ¿Modernidad o posmodernidad? Globalización y localización; lo global y lo local. Regiones, civilizaciones, áreas de influencia. El cambio en América Latina. Cambios en la estructura social uruguaya: migraciones, envejecimiento, desempleo, familia, seguridad, violencia” E II (d2).

Este grupo de entrevistados también fundamentó su planificación, si bien de manera muy escueta: “El conocimiento sociológico es un aporte importantísimo a la hora de formar personas que se conozcan a sí mismas y se reconozcan como parte de una sociedad determinada (...) esta asignatura pretende formar personas capaces, no solo de comprender el mundo social, sino de transformarlo” E II (d1). Nuevamente se identificó un nudo problemático (Steiman, 2011), en tanto se parte de un objetivo de enseñanza que pretendió trabajar diferentes concepciones sociológicas, a los efectos de poder tomar postura. En este sentido, no se problematizó el contenido programático y se optó por su reproducción. Tanto la reproducción, como los contenidos que se reprodujeron se inscribieron en una racionalidad técnica, cuando se pretendió trabajar desde una racionalidad crítica.

Otra egresada manifestó: “Las decisiones las tomo teniendo en cuenta el programa de la asignatura y priorizando en tiempo y profundización en aquellos contenidos que son esenciales (...) presentando en cada nuevo tema las diferentes posturas paradigmáticas para que el aprendizaje sea democrático” E II (d2).

La cita que antecede se inscribió en una planificación realizada para el programa de Sociología de UTU. En esta planificación se mantuvieron los cuatro módulos del programa que son: La sociología como ciencia, la sociedad y el trabajo, los actores sociales y su influencia en las políticas de empleo y educación y formación globalizadora. La diferencia entre la planificación y el programa, se apreció fundamentalmente en el módulo uno en el que se ingresó la teoría sociológica, dado que el programa no la explicita en ninguna de sus unidades. Para la unidad uno se seleccionaron los siguientes contenidos: “Conceptos de Sociología, distinción de la Sociología de otras ciencias sociales, perspectiva sociológica, modelos científicos de la Sociología como ciencia desde el punto de vista de

los fundadores: Paradigmas: positivista: Durkheim. Interpretativo: Weber. Crítico: Marx. Investigación social, técnicas y métodos” E II (d2).

Fue importante la incorporación de la teoría sociológica clásica cuando un programa no lo hizo. Ello implicó que se comenzó a analizar el programa, no obstante esta decisión no se mantuvo en las restantes unidades, para las que se eligieron contenidos que están en el programa sin explicitar la perspectiva sociológica desde las que serán abordados. No optó por su problematización, sino por su reproducción.

Otro aspecto que diferenció la planificación del programa fue la decisión de ingresar una fundamentación en la que se afirmó:

Los ejes vertebradores del curso serán los tres paradigmas clásicos: positivista (Emilio Durkheim); interpretativo (Max Weber) y crítico (Carlos Marx) y la violencia en todas sus manifestaciones. Es importante que los estudiantes conozcan maneras diferentes de concebir la realidad social, para que desarrollen una postura crítica y reflexiva. Para ello es fundamental conocer diferentes teorías desde donde poder pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas. EII (d2).

Nuevamente se registró un nudo problemático (Steiman, 2011) dado que se pensó trabajar desde una racionalidad crítica, pero las decisiones se enmarcaron en una racionalidad técnica.

Si bien se apreció una reproducción de contenidos inscriptos en la lógica del programa de UTU, en la que está ausente la teoría sociológica como se explicitó; se decidió ingresar el tema violencia que no está en el programa, y se fundamentó la “importancia [de] trabajar con violencia ya que representa un problema para nuestras sociedades, el medio será reflexionar acerca de nuestro comportamiento y conocer sus dimensiones, desnaturalizando muchas de nuestras prácticas habituales” EII (d2), no obstante no se explicitaron contenidos conceptuales ni concepciones sociológicas a trabajar. En este sentido quizás sea un contenido actitudinal, dado que la fundamentación se cierra explicitando: “Se fomentará de manera permanente la escucha al otro, propiciando la tolerancia y el respeto por quien piensa diferente, problematizando los prejuicios, estereotipos y el sentido común (...) el compañerismo y el trabajo colaborativo” E II (d2).

Esta decisión de ingresar la teoría sociológica que se tomó en la fundamentación, también se explicitó en la formulación del objetivo de enseñanza que busca que los estudiantes “conozcan la fundamentación teórica, o sea las diferentes visiones e interpretaciones de la sociedad en la que viven. (...) promover la construcción de sus propias ideas, la reflexión acerca de los contenidos, motivando la crítica y cuestionando su propia *praxis*” E II (d2).

Esta última cita, dio cuenta del nudo problemático que se viene señalando, el cual deja en claro la importancia de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas y su análisis crítico, lo cual habilita a desentrañar estos nudos, y procurar su transformación para trabajar en la misma racionalidad en la que se inscribió el objetivo de enseñanza que se decidió.

3.4.3. Planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos

Para este tercer grupo de entrevistados y entrevistadas lo que se enseña son los contenidos programáticos, estos pasan directamente a la planificación sin problematizar su existencia en el programa, ni en la historia y epistemología de la disciplina. Las principales decisiones pasaron por pensar objetivos de trabajo con esos temas, y realizar una distribución del tiempo para su cumplimiento. En las planificaciones no se problematizó por qué y para enseñar, o por qué y para que enseñar Sociología, por tanto estuvo ausente la discusión sobre la enseñabilidad de la disciplina. Se enseñaron conceptos sociológicos en su mayor parte, con breve mención de la teoría sociológica en algún caso. Ello tuvo como consecuencia la enseñanza de conceptos, definiciones y clasificaciones, descontextualizada de la teoría de la que se desprendieron. En las planificaciones estuvo ausente la fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica. El modelo didáctico que sostuvo las planificaciones fue el tradicional. Ello se apreció tanto con generaciones que hicieron su práctica en subsistemas diferentes (CES y UTU), como en estudiantes y egresados/as que manifestaron la misma impronta.

En función de lo dicho, se apreció que en este grupo, tanto estudiantes como egresados/as, enseñaron los contenidos programáticos en el orden que están en el programa ya sea que hayan realizado su práctica en UTU (Plan 2004) o en Secundaria (Plan 2006).

Cuando realizaron su práctica o trabajaron en UTU, los contenidos disciplinares que se ingresaron a la planificación fueron “1.Sociología como ciencia. 2. La sociedad en el Uruguay.3.La sociedad en el trabajo.4.Los actores sociales y su influencia en las políticas de empleo. 5. Educación y Formación globalizadora”. Estos contenidos se corresponden con los títulos de cada uno de los módulos que tiene el programa del curso de Educación Media Tecnológica correspondiente al tercer año. No se explicitaron más decisiones en la planificación respecto de los contenidos disciplinares por los que se optó dentro de cada uno de estos módulos.

Cuando realizaron su práctica en Secundaria, los contenidos que se ingresaron a sus planificaciones fueron: “La Sociología como ciencia. La Sociedad. Estratificación social, clases sociales y desigualdad. Cambio Social”, cada uno de ellos se corresponde con los contenidos programáticos, con cada una de sus cuatro unidades. En este caso, se explicitaron los contenidos

disciplinares seleccionados dentro de cada uno de estos módulos. Se planificó por unidad, y para cada unidad se estableció una serie de objetivos.

Las decisiones tomadas por un estudiante de Didáctica para la primera Unidad fueron las siguientes:

Contenidos:-Concepto de sociología.-Perspectiva Sociológica.-Objeto de la Sociología: Emile Durkheim (Hecho social), Max Weber (Acción Social)-Breve reseña Histórica del surgimiento de la sociología. -Fundadores: -Marx. -Durkheim (Las reglas del método sociológico) - Augusto Comte (La ley de los tres estadios, sociedad estática y sociedad dinámica) - Talcott Parsons Estructural Funcionalismo.

Objetivos: Conceptualizar Sociología. -Contextualizar el surgimiento de la sociología como ciencia. -Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología. -Promover el espíritu crítico. -Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión. -Priorizar el objeto de estudio de los fundadores clásico (Durkheim, Weber, Marx). EIII (e 1).

En las decisiones tomadas se reprodujeron contenidos programáticos, y en algunos aspectos también se decidió apartarse del programa. En lo que se planteó una distancia con el programa fue al pensar objetivos para cada una de las unidades. Muchos de esos objetivos estuvieron enmarcados en una Didáctica tradicional, en la que los objetivos se formulan con un verbo en infinitivo, en torno a un contenido conceptual, por ejemplo “conceptualizar Sociología”, lo que implicó pensar la existencia de conceptos universales e independientes de una teoría sociológica. Desde este punto de vista, estuvo ausente la decisión por intencionalidades más macro, como pensar por qué y para qué enseñar, y por qué y para qué enseñar Sociología, y en función de ello decidir los contenidos a enseñar. Pero también hay objetivos que se inscribieron en un modelo didáctico que se apartó del tradicional, tales como “Promover el espíritu crítico” E III (e1). Aquí nuevamente las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas jugaron su rol, en la medida que no se pudo reconocer esta incompatibilidad entre un objetivo más crítico, y quien toma decisiones que reproduce una racionalidad que no lo es. El objetivo “Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología” E III (e1), es aún más gráfico en lo que se refiere a las consecuencias que tienen las concepciones implícitas en el accionar docente.

Siguió el programa cuando seleccionó los tres clásicos de la Sociología para abordar su objeto de estudio, en tanto el programa establece que “sus ejes vertebradores son los paradigmas teóricos-metodológicos de la Sociología” (2006, p. 2), decisión que no se sostuvo ni en esa unidad ni en las restantes.

Respecto de los contenidos seleccionados, por un lado se planteó abordar “el concepto de Sociología” y por otro el objeto de estudio para cada uno de los clásicos, decisión que dio cuenta nuevamente de las concepciones implícitas en el cuerpo docente, en tanto supuso otro nudo

problemático, al decir de Steiman (2011), dado que estas decisiones se sostuvieron en racionalidades diferentes. La primera supuso una racionalidad más técnica, la segunda más crítica, pues se trabajó cuál es el objeto de estudio en función de tres autores que se corresponden con perspectivas sociológicas diferentes. En función de la primera decisión hay una definición de Sociología que se consideró eventualmente neutra, pues estuvo presente la idea de “un concepto” de Sociología que se presentó como universal. En la segunda decisión, qué estudia la Sociología dependerá del paradigma elegido, por tanto no es lo mismo decir que es una ciencia que estudia los hechos sociales, las acciones sociales o las relaciones de poder. Asimismo supuso un nudo problemático, la decisión de abordar por un lado “la perspectiva sociológica”, y por separado el objeto de estudio y sus fundadores. Nuevamente, la primera decisión se fundamentó en una racionalidad técnica, en la que es suficiente enseñar conceptos descontextualizados de la teoría sociológica, y la segunda se apartó de dicha racionalidad en tanto lo que la Sociología estudia se enmarca en una teoría sociológica, si bien se ve “por separado” el objeto de estudio de sus fundadores. Por un lado parece que hay un único concepto de Sociología, o un concepto general o universal (racionalidad técnica) y por otro se entiende que lo que la Sociología es y estudia depende de la visión sociológica que se asuma (racionalidad crítica).

Finalmente si se repara en los objetivos planificados, en ellos también se apreció un nudo problemático, se decidió “contextualizar el surgimiento de la Sociología”, si bien su contenido son los fundadores, no obstante el contexto de la modernidad no se mencionó como contenido a abordar, y menos aún diferentes visiones respecto de la modernidad. En este aspecto puede abordarse tanto la visión eurocéntrica de la modernidad, o cuestionar esta mirada como plantea Dussel (2000). En ese sentido, no será la misma contextualización pensar la modernidad desde una visión eurocéntrica que desde una visión postcolonial.

En las restantes unidades las decisiones fueron similares. En la Unidad 2 La sociedad: se decidió como contenido “-Cultura: Concepto, Características y funciones” o “Socialización: Concepto, mecanismos y agentes” EIII (e1).Nuevamente la idea de un concepto universal, sociológicamente neutro, la idea de enseñar un concepto y después una teoría sociológica en forma breve “-Breve referencia a las líneas generales de pensamiento de los siguientes teóricos: Freud, Gilligan, Mead” E III (e1).

Se sumaron otras decisiones en este sentido como “Diferenciación social: Rol (Conceptos, tipos, expectativas), Status (Concepto, tipos, determinantes), Interacción Social: Concepto, Grupos sociales: Concepto, características, clasificación. Cuasigrupos: Conceptos, tipos, diferencias grupo y cuasigrupo. Grupos parasociales. Estratificación social: Concepto. Movilidad: concepto y tipos. Clases sociales: Concepto, características” EIII (e1).Si bien tuvo prioridad esta decisión de enseñar conceptos sociológicos independientemente de la teoría sociológica, en algunas decisiones se optó por

la teoría, por ejemplo “Desviación, anomia- Conceptos, Merton Medios de adaptación y Durkheim tipos de suicidio” o “Cambio social: Concepto, características. Marx y Durkheim” EIII (e1).

En cuanto a los motivos, razones o finalidad con la que se enseñó se decidió un enunciado en el formato de “objetivos generales” como:

-Introducir al alumno a la comprensión y análisis del medio social en el cual se encuentran inmersos, a través del pensamiento crítico y reflexivo donde descubran a la Sociología como ciencia y por tanto como instrumento para el estudio de dicha realidad trascendiendo al sentido común.- Concientizar los elementos que componen la perspectiva sociológica lo cual constituye el fundamento de la discusión , análisis e interpretación de la realidad en el entendido de que no se puede comprender la acción social fuera del contexto en el que emerge.-Reconocer que también somos producto de nuestras acciones por lo tanto valorar la participación activa en nuestras condiciones de existencia. EIII (e1).

Objetivos por unidad. Unidad 1:“Conceptualizar Sociología,-Contextualizar el surgimiento de la sociología como ciencia. -Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología.- Promover el espíritu crítico.-Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión.- Priorizar el objeto de estudio de los fundadores clásicos (Durkheim, Weber, Marx).Unidad 2:“- Conceptualizar Cultura.- Fomentar la capacidad crítica para el logro de reflexión de los estudiantes acerca de la sociedad en que estamos inmersos.- Hacer énfasis en el concepto de socialización fomentando en el alumno la capacidad de comprensión en relación al tema.- Lograr que los alumnos sean críticos y reflexionen que vivimos en una sociedad con una cultura determinada, inmerso de personas diferentes” Unidad 3: “-Lograr comprender que la desigualdad existe en diferentes ámbitos de la vida social.-Conceptualizar clases sociales - Reflexionar acerca de las diferentes formas de desigualdad social.-Enfatizar y problematizar, una de las formas de desigualdad social cómo el Género - Conceptualizar pobreza problematizando la misma” Unidad 4: “-Construir el concepto de cambio social, enfatizando que vivimos en una sociedad dinámica que está en constante transformación. -Fomentar la lectura y motivación con los temas a tratar. -Fomentar la participación y comprensión de las alumnas en dichos temas a través de actividades. EIII (e1).

Nuevamente las concepciones implícitas marcaron presencia en las decisiones tomadas respecto de los objetivos. En este sentido se decidieron objetivos tradicionales como “conceptualizar clases sociales”, en tanto en otros objetivos se planteó una preocupación por “problematizar”, o por “la reflexión crítica”, tomando distancia con el modelo didáctico tradicional.

En el caso de los egresados/as de este grupo, y para el programa de UTU se decidieron “objetivos” tales como “Entender la Sociología como forma de conocimiento científico. Analizar conceptos centrales de las distintas unidades temáticas. Identificar las principales orientaciones teóricas de la asignatura. Promover el pensamiento crítico en comprensión de la realidad social. Adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1).

Los objetivos citados demostraron una decisión explícita por adherir a los contenidos programáticos: “Analizar conceptos centrales de las distintas unidades temáticas” EIII (d 1). Nuevamente las concepciones implícitas entraron en juego, si se piensa que dichos objetivos son para el programa de UTU, en el cual no se explicita la teoría sociológica a abordar, y se plantea la

enseñanza de conceptos sociológicos a lo largo del programa. No obstante, por otra parte se decidió trabajar el “pensamiento crítico en comprensión de la realidad social (...) Adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1). Es decir se optó por una Sociología de conceptos, no obstante el objetivo que se persigue es la postura crítica, analítica y reflexiva. Dos racionalidades incompatibles, solo se explican en función de la ausencia de análisis de las concepciones implícitas, y en particular las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas.

En la entrevista que se realizó, se les preguntó acerca del papel que tiene la Didáctica en la formación docente. El estudiante que realizó la planificación que se viene analizando contestó en esa oportunidad: “la Didáctica es lo medular y esencial en la carrera ya que nuestro futuro es enseñar. Motivar a los alumnos utilizando estrategias, recursos etc.”EIII (e1), no obstante en su planificación no se tomaron decisiones respecto de los recursos a utilizar o de las estrategias a enseñar. Esta concepción de la Didáctica explicó de alguna manera muchas de sus decisiones. Es una concepción tradicional de la Didáctica, se puso énfasis en el cómo se enseña, al tiempo que implicó la idea de que la Didáctica necesariamente es general, y no específica en tanto se visualiza el conocimiento disciplinar separado del didáctico: “El conocimiento es fundamental, pero la Didáctica imprescindible” EIII (e1).

Por otra parte señaló: “cuando planifico trato de pensar para qué doy un tema. Cómo lo voy a dar, por qué, para qué. Estas preguntas son esenciales saber ya que la planificación enmarca estrategias, recursos, objetivos, evaluaciones que están relacionadas con las características de nuestro grupo” EII (e1). Se apreció que el para qué enseñar se centra en el tema en sí, y no en discutir la enseñabilidad de la Sociología, se toma un tema del programa, y sobre él se decide cómo darlo, no se problematiza su selección ni sus contenidos.

Esta idea de asociar la planificación al programa, o dicho de otra manera la planificación es el programa, es confirmada por los egresados/as, uno de ellos explicitó: “Enmarco mi planificación de acuerdo al programa” EIII (d2). En relación a los temas que están en el programa se toman las decisiones: “Uno de los criterios que utilizo para planificar son los objetivos que me propongo en cada clase. También el por qué, para qué y cómo lograría los mismos” E III (d2). Es decir pusieron énfasis en cómo enseñar los contenidos programáticos a partir de un objetivo que delimita hacia donde se va con ese contenido.

Finalmente, para este tercer grupo de entrevistados/as las planificaciones no se diferenciaron mucho de los programas para los cuáles se planificó. Las contradicciones didáctico/disciplinares/epistémicas que tienen los programas se reprodujeron en las planificaciones, en tanto estuvo ausente el análisis crítico que develara tales nudos problemáticos.

CAPÍTULO IV

Discusión de los resultados

Las planificaciones anuales pueden considerarse como una práctica, en la que estudiantes y docentes tomaron decisiones respecto de la enseñanza de la Sociología, las cuales no son neutras. Asimismo tales planificaciones evidenciaron el nivel de análisis en relación a los programas, a partir de los que se planificó. De esta manera, fue posible analizar en ellas las concepciones implícitas, las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, el lugar que ha tenido el análisis de las prácticas que condujo a un determinado diseño de planificación, al igual que de manera explícita o implícita fue posible indagar si las mismas fueron producto de un análisis de la práctica pedagógica exclusivamente, o si fueron producto del análisis de la práctica pedagógica en función de la práctica docente, de la misma manera que pudo indagarse el papel de los tutores y las tutoras en la concreción de tales planificaciones.

En los tres Centros analizados se apreciaron diferencias significativas respecto de las planificaciones, pero también hubo aspectos comunes.

Lo que se encontró común en todos los Centros tuvo que ver con los contenidos que se enseñaron, los cuales siguieron el orden del programa (ya sea de UTU o del CES) sin excepción. También pensaron más el qué enseñar, que el cómo enseñar. Respecto del cómo enseñar no tomaron decisiones en relación a los recursos didácticos (en alguna ocasión se mencionaron qué recursos, pero no se fundamentó por qué y cómo utilizarlos), en ningún caso se explicitaron estrategias a enseñar a los estudiantes. En una única planificación, las estrategias fueron consideradas en la prueba diagnóstica, pero luego no se tomaron decisiones respecto de su enseñanza. Fue común a todos los Centros no tomar decisiones respecto de la evaluación. Cuando se ingresó este espacio fue para identificar instrumentos de evaluación tales como escritos o parciales, pero no se explicitaron criterios de evaluación, no se conceptualizó ni se indicaron niveles de logro, al igual que tampoco hubo fundamentación. Por tanto, estuvo fuera de las decisiones de una planificación pensar qué se evalúa en Sociología, por qué hacerlo y cómo.

Respecto de los contenidos se trabajó más en función del currículo explícito, y sobre él se seleccionaron algunos temas. Surgieron algunos indicios de análisis del currículo oculto o del nulo, en función de ello fue una excepción planificar un tema que no está en el programa o ingresar una visión sociológica distinta a la programática. Fundamentar las planificaciones desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico fue más una excepción que una regla.

Entre las planificaciones surgieron algunas diferencias extremas. Por un lado, planificaciones que reprodujeron el contenido programático, y por otro lado planificaciones que evidenciaron cierto nivel de análisis del programa. En el primer caso, casi puede afirmarse que la planificación fue el programa. En el segundo caso, en las planificaciones se apreciaron las decisiones didáctico disciplinares, y en función de ello se manifestaron tres cambios importantes.

Uno de dichos cambios fue que se ingresó ese objetivo general de enseñanza en el que se sintetizó por qué y para qué enseñar Sociología, lo que dio cuenta de la toma de postura respecto de la enseñabilidad de la Sociología. Un segundo cambio fue que explicitaron fundamentaciones didáctico/disciplinares/epistémicas, si bien fueron escuetas. Y en tercer lugar, aunque no es en todos los casos, ello tuvo consecuencias en los criterios utilizados para la selección de los contenidos a planificar. En este último caso, el cambio principal estuvo en que se jerarquizó la teoría sociológica, ella se explicitó en los temas a trabajar. Además de explicitarse la teoría sociológica, se recurrió a diferentes perspectivas, y en una menor cantidad de casos se recurrió a innovar con perspectivas más actuales. Una dificultad generalizada, salvo en un solo caso, fue la de referenciar la bibliografía que se seleccionó. Los datos que casi exclusivamente se utilizaron fueron el apellido del autor y el título de su obra.

Las diferencias más notorias entre los Centros se situaron en los siguientes aspectos: problematizar versus reproducir, enseñar conceptos sociológicos, enseñar teorías sociológicas o enseñar a pensar sociológicamente, discutir o no discutir la enseñabilidad de la Sociología.

Factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico/disciplinar/epistémico

4.1. Seguir el orden de un programa que no se analiza

Todas las planificaciones analizadas, procedentes de UTU o de CES siguieron el orden del programa. Ello tuvo algunas consecuencias. La consecuencia principal fue la reproducción de la racionalidad que en él se inscribe. En este sentido, por ejemplo el programa de Sociología de UTU para tercer año de Educación Media Tecnológica, no explicita la teoría sociológica a trabajar en sus módulos, presenta así un curso de conceptos sociológicos. Las planificaciones que se analizaron siguieron esta impronta. De la misma manera, sucedió con el programa de Sociología de la reformulación 2006 del CES, el cual presenta cuatro unidades. La primera es la que más explícita la teoría sociológica, “los autores están en la primera unidad” frase que frecuentemente se escucha en espacios de visitas de Didáctica, al igual que para referirse al programa de UTU: “en este programa no

se dan autores”. En algunas planificaciones decidieron enseñar autores, y lo hicieron en la primera unidad, en las restantes se decidió la enseñanza de conceptos sociológicos sin contextualizar en un autor o teoría. Así convivieron en la misma planificación, dos sociologías, una de conceptos y otra de autores. Por tanto convivió una Didáctica tradicional en la que se enseñaron conceptos de Sociología, con una Sociología más contextuada, en la que se enseñaron autores, en la que eventualmente se pudieron considerar las variables tiempo y espacio para su enseñanza.

Otra consecuencia fue que la ausencia del pensamiento relacional en el programa, se reprodujo en las planificaciones. A modo de ejemplo, en el programa del CES, en la unidad uno la “perspectiva sociológica” (ítem a) está separada de los “modelos científicos” (ítem b). Ello se traduce en una planificación en la que se decidió enseñar un “Concepto de Sociología”, para luego enseñar “la perspectiva Sociológica” y finalmente “los autores”. Nuevamente la racionalidad técnica de la Didáctica tradicional hizo estragos, fragmentando y descontextualizando.

Desde otra perspectiva didáctica/disciplinar/epistémica se podrá comprender que “el concepto” de Sociología no es neutro, y por tanto lo que estudia la Sociología y cómo dependerá de la perspectiva sociológica que se trabaje. De esta manera, no será la misma respuesta para Durkheim, para Weber o para Marx, como tampoco podrá entenderse por separado el objeto de estudio que propone el autor de su propuesta metodológica, o la existencia de una perspectiva sociológica independiente de cada una de las teorías de estos autores. Es decir, no será lo mismo una perspectiva sociológica positivista, que una comprensiva o crítica.

Otro ejemplo, es el punto c del programa del CES: “Breve reseña del surgimiento de la Sociología”. Ello implicó entre los entrevistados, casi no abordar el contexto de la modernidad en que nació la Sociología europea por lo menos, pensar en una Sociología latinoamericana o nacional no tuvo lugar, si bien este programa decidió como un eje vertebrador “el caso uruguayo”. Ninguna de las planificaciones analizadas optó por trabajar modernidad, ni la visión eurocéntrica que es la que está implícita ni una visión alternativa. De esta manera no se optó por enseñar los modelos teóricos en función de la realidad en la cual cada uno fue construido. Sin embargo, todas las planificaciones vincularon la enseñanza de la Sociología con el pensamiento crítico.

Para tomar un ejemplo más de las consecuencias de seguir un programa que no se analizó, se puede considerar la unidad dos del CES que se titula “la sociedad”, y la unidad cuatro “cambio social”. Todas las planificaciones mantuvieron esa decisión. ¿Es posible abordar la visión del cambio social independientemente de la concepción de sociedad para la cual se analizó el cambio? Una decisión que nuevamente se sostuvo en una Didáctica tradicional, que optó por trabajar un concepto

de sociedad y un concepto de cambio, independientemente de su relación e interpretación desde una teoría sociológica.

Seguir el programa constituyó un obstáculo cuando no hubo un análisis didáctico/disciplinar/epistémico que les haya permitido tomar conciencia de las contradicciones, pues estas solo se reprodujeron. En los casos que se analizó más el programa, si bien se mantuvo el orden, se ingresó la teoría sociológica en alguna unidad, y algunos/as entrevistados/as la ingresaron para todas las unidades.

4.2. Factores relativos a la bibliografía

En las planificaciones este punto varía entre aquellas que no mencionaron bibliografía, planificaciones que utilizaron la fuente sociológica, y algunas que recurrieron a algún intérprete de la misma. Un estudiante y dos egresados tienen una bibliografía sociológica amplia, variada y respetuosa de la fuente. Las planificaciones que se corresponden con esta selección bibliográfica son las que mantuvieron la teoría sociológica en todas las unidades que planificaron, de la misma manera que también decidieron trabajar temas que no estaban en el programa. Al momento de referenciarla sólo un estudiante utilizó adecuadamente un sistema de citas indicando autor, título de la obra, año, lugar de edición y editorial.

Quienes tuvieron un mayor acceso a la teoría sociológica a través de sus fuentes directas, demostraron mayor conocimiento y posibilidades de análisis, lo cual colaboró en identificar algunos nudos problemáticos de los programas ya señalados, y las concepciones implícitas que estuvieron en juego. Eso les permitió subsanar algunas contradicciones disciplinares y epistémicas. También el acceso a esta fuente bibliográfica les brindó un contenido para problematizar la enseñanza de la Sociología, y priorizar la importancia de tener un objetivo de enseñanza construido a partir de determinar por qué y para qué es importante enseñar Sociología.

4.3. Factores conectados con el objetivo de enseñanza y la fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica

En todas las planificaciones se establecieron objetivos, no obstante los mismos respondieron a diferentes concepciones didáctico/disciplinares. Por ejemplo, algunos utilizaron objetivos que procedieron de un modelo didáctico tradicional. En este caso, usaron objetivos con verbo en infinitivo, concentrados en un tema específico, y situados en lo que el estudiante debe lograr. Como dice Rozada “definir mediante objetivos operativos la conducta final en la que se habría de manifestar

cada aprendizaje hasta el punto de que éste pudiera ser incluso medido” (1997, p.143). De esta manera se utilizaron objetivos como: “Conceptualizar cultura”, “Conceptualizar clases sociales”, “Conceptualizar pobreza” EI (e1), “Analizar conceptos centrales de las distintas unidades temáticas” E I (d1). Esta formulación respondió además a una Sociología en la que importa enseñar “conceptos sociológicos”, independientemente de las perspectivas sociológicas.

Solo en una planificación se planteó una formulación de objetivos más vinculada con el modelo didáctico constructivista (objetivos conceptuales, procedimentales, actitudinales). Pero solo se utilizó la denominación de “objetivos actitudinales”, por ejemplo: “Fomentar la diversidad de opiniones” o “fomentar valores de compromiso y solidaridad en el grupo” E II (d1).

En cuatro planificaciones, de 8 que fueron analizadas, se utilizó la denominación “objetivo de enseñanza”, el cual fue construido en base a la discusión de las siguientes preguntas: “¿Por qué y para qué enseñar? y ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Esta formulación procedió de los Centros uno y dos. Supone una formulación que se nutrió de una Didáctica crítica. Para esta visión, es importante abandonar “el interminable debate acerca de la forma en la que han de formularse los objetivos de la enseñanza, sino resolver ese asunto cuanto antes y dedicar el tiempo a tratar sobre las cuestiones de fondo: ¿para qué enseñar ciencias sociales?” (Rozada, 1997, p.149). Tal como lo sostiene Rozada estas preguntas epistémicas fomentaron la discusión sobre la enseñabilidad de la disciplina, promovieron que los practicantes y las practicantes-docentes problematizaran su enseñanza, nutriéndose de algunos argumentos para tomar decisiones más autónomas que los/las alejaron de la mera reproducción de un programa.

Rozada a propósito de lo que se viene señalando, planteó una pregunta interesante a la hora de planificar: “¿con los saberes de la disciplina o área que enseño, qué efectos podría yo tratar de producir en el pensamiento y la vida práctica de mis alumnos, teniendo en cuenta sus circunstancias actuales y lo que puede ser su futuro?” (1997, p.146). Esta pregunta colabora en la discusión de la enseñabilidad y la “respuesta a esta pregunta vendría a ser una especie de finalidad general del área (“ideal de formación”) formulada por cada profesor concreto” (1997, p.146).

Esta pregunta se vincula con dos aspectos importantes, uno más general, por qué y para qué se enseña, y uno más específico, por qué y para qué enseñar Sociología. Este aspecto que señala Rozada (1997) hace una diferencia importante en la Didáctica de la Sociología, pues eventualmente promoverá la formación para problematizar la enseñanza de la disciplina. Cuando esta discusión estuvo ausente sucedió la reproducción de los contenidos programáticos.

Las diferencias en la formulación de objetivos dejó en claro las concepciones de los entrevistados/as, respecto de la Sociología y su enseñanza. En este aspecto se consideró que un obstáculo fue la escasa discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología. Cuando no hubo discusión, en las planificaciones se presentaron objetivos conceptuales, vinculados a los temas a trabajar. Cuando hubo discusión se problematizó la enseñanza de la Sociología. En este caso, estudiantes y egresados/as, se interpellaron por qué y para qué enseñar Sociología, discusiones que los/las habilitaron a formular ese objetivo de enseñanza, a tener fundamentos respecto del sentido que tiene enseñar Sociología, y a decidir ingresar la teoría sociológica cuando estaba ausente en el programa.

Ibañez sostuvo que:

Problematizar no es solamente, -sería demasiado fácil- conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo mucho más importante que esto, porque problematizar es lograr entender el cómo y por qué algo ha adquirido un estatus de evidencia incuestionable, como es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como aproblemático. Lo fundamental de la problematización consiste en develar el proceso a través del cual algo se ha instituido como obvio, evidente, seguro(1996, p. 54).

Problematizar los programas supuso un modo de acción que incluyó la actitud de dudar sobre lo explícito en él, en función de lo implícito y de lo nulo, cuestionándose por qué y para qué se determinaron ciertos contenidos, por qué y para qué es importante descubrir lo que subyace, y por qué y para qué por ciertos contenidos el programa no hizo opción; sin olvidar el contexto en el cual fueron pensados, y en el que se encuentra quien debe hacerse cargo de trabajarlo. Problematizar implicó desnaturalizar el programa, dejarlo de considerar algo obvio, para cuestionarlo, haciendo visible lo invisible en él.

Al problematizar un grupo de entrevistados/as, se interrogaron sobre su papel como docentes, y docentes de Sociología, y así proyectaron algunas de sus reflexiones en sus objetivos de enseñanza y en sus planificaciones.

Pero también problematizar debió permitir realizar una revisión a fondo de sentidos, significados, objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. En definitiva, al problematizar será posible interpellar la práctica pedagógica versus la práctica docente al decir de Achilli (1987). Es decir, implicó pensar las decisiones en el contexto de una clase, en las relaciones entre sujetos y el saber disciplinar (práctica pedagógica), pero también esas decisiones algunos pudieron instalarlas en un contexto más macro, el que implicó las variables políticas, sociales, económicas, culturales entre otras (práctica docente).

Quienes analizaron más lo hicieron en el sentido de la práctica pedagógica. Un sector más pequeño, analizó la práctica pedagógica versus la práctica docente. Este grupo tuvo una impronta más problematizadora, en el sentido que se describe. En palabras de un estudiante:

Valorar críticamente el programa de quinto, especialmente en sus supuestos epistemológicos (...) y si bien no he trabajado aún en UTU, el programa que se presenta por parte del sistema, lo considero totalmente fuera de los criterios laicidad que se plantean como centrales en la educación en nuestro país, considerándolo anticonstitucional y extraño que todavía subsistan esos criterios formativos unilineales, funcionalistas, que reducen la formación y la enseñanza a la instrucción individual adaptativa a los requerimientos del mercado laboral. E II (e1).

Es así que la problematización contribuyó a develar el currículo oculto, pero también el nulo que están inscriptos en un programa, y así pudieron desentrañar sus eventuales consecuencias. Sanjurjo (2006) señaló que en las prácticas cotidianas subyacen diversas concepciones acerca de qué es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué función cumple la escuela, cuál la sociedad, cómo se relaciona la escuela y sociedad, cómo se conoce, cómo aprende el hombre, qué es el conocimiento científico, qué se entiende por la disciplina que se enseña. El análisis de un programa debió habilitar estos descubrimientos, para a partir de ellos tomar decisiones.

Sanjurjo (2006), consideró que todo docente enseña en función de sus concepciones sobre el alumno, el conocimiento y sus representaciones sobre el proceso de enseñanza. Esto significó atender al adolescente, cada uno de ellos como seres humanos singulares, con realidades diversas, afectadas por sus diferentes contextos económicos, políticos, sociales y culturales. Fue una preocupación de estos practicantes y egresados/as conocer a sus estudiantes, y planificar teniendo en cuenta quiénes son y sus procesos, si bien no necesariamente explicitaron en sus planificaciones qué decidieron respecto de ellos, algunos porque entendieron que la planificación es una guía, y otros manifestaron que hicieron la “bajada en la clase” E II (e2).

Finalmente, por un lado hubo entrevistados que no problematizaron el programa, e hicieron propios sus objetivos y contenidos. Por otro lado, el grupo que se inició en el camino de la problematización, discutió el programa, tomaron distancia de sus objetivos, planteándose un objetivo de enseñanza, que como ya se expresó fue construido en torno a las interrogantes por qué y para qué enseñar Sociología, y a partir de ello iniciaron una fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica. Esta fundamentación en términos generales no fue muy extensa, no obstante dio cuenta de algunas razones. Tampoco refirieron a ella en esos términos, utilizaron el término “Fundamentación”.

4.4. Factores relacionados con las estrategias

En ninguna de las planificaciones analizadas se tomaron decisiones explícitas respecto de qué estrategias enseñar a los estudiantes para aprender Sociología. En este sentido, Pipkin afirma: “no debe pasarse por alto un tema de fundamental importancia: ningún contenido conceptual puede ser enseñado sin procedimientos específicos que atiendan a las particularidades de la disciplina” (2009, p. 162).

Problematizar supone también un proceso de liberación personal de prácticas instituidas, como la de un programa, para tomar decisiones autónomas, pero también implica liberación colectiva, en tanto el docente debe aprender a problematizar para luego enseñarlo a sus estudiantes. Para ello, como afirma Pipkin (2009) la enseñanza de estrategias es fundamental. La autora señala estrategias que vinculen el saber a enseñar con saberes previos del estudiante, estrategias basadas en el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos teóricos, estrategias de desestabilización del sentido común y estrategias que impliquen la construcción del alumno como sujeto social autónomo.

Si bien no hubo en ninguna planificación un espacio destinado a pensar en las estrategias, en algunos objetivos y en alguna fundamentación se tomaron decisiones vinculadas a ellas. Decisiones tales como “problematizar la realidad” E II (e1) “desarrollar un espíritu crítico de lo social” EI (d2) , “desarrollar una postura crítica y reflexiva” E II (d2), “fomentar en los estudiantes un saber crítico” EI (d1), “que el estudiante adopte una actitud crítica, activa, no meramente receptiva” E II(d1), fomentar “el pensamiento crítico y reflexivo” E III(e1) “lograr que los estudiantes sean críticos y reflexión en” y “adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1).

Aquí se abre una interrogante: ¿Qué es pensar críticamente y cómo enseñarlo? A la vez que se abre esta interrogante, en las diferentes planificaciones de manera explícita o implícita hay respuestas a esta pregunta.

Las respuestas se polarizaron. Para algunos pensar críticamente fue enseñar todo el programa, en su orden y contenidos, para otros fue problematizarlo. En relación a este último aspecto, un egresado sostuvo: “Es importante que los estudiantes conozcan maneras diferentes de concebir la realidad social, para que desarrollen una postura crítica y reflexiva. Para ello es fundamental conocer diferentes teorías desde donde poder pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas” EII (d2).

Para la concepción de este docente, el análisis crítico no fue posible sin abordar diferentes concepciones sociológicas, a partir de lo que decidió trabajar tres perspectivas sociológicas clásicas (si bien no todos mantuvieron este criterio en todos los temas). También decidieron una estrategia fundamental como la comparación, no obstante esta se mencionó en los objetivos. Esta no estaba planificada. Es posible preguntarse, qué es comparar, por qué enseñar a comparar y cómo hacerlo en Sociología. Estas preguntas bien podrían constituir una estrategia, valga la redundancia para enseñar cualquier estrategia.

Otros entrevistados, refirieron a la importancia de argumentar, de tomar postura “para fomentar una participación social como sujeto activo” E I (d2). Podría de la misma manera planificarse qué es argumentar, por qué y cómo hacerlo en Sociología. Ello contribuiría a una enseñanza explícita de la argumentación, lo cual se hace necesario dado que es una de las estrategias más complejas. Asimismo esta práctica colaboraría en profundizar las fundamentaciones de las propias planificaciones.

También refirieron a la importancia de “analizar”. Con el mismo criterio puede planificarse qué es un análisis sociológico, por qué hacerlo y cómo. Realizar un análisis sociológico “es identificar en un discurso o texto las fuentes sociológicas en la que los mismos se sostienen, es también explicar su alcance y lograr fundamentarlo disciplinar y epistémicamente” (Garrido, Díaz, Fernández, p.20).

El contenido estratégico es tan complejo como el disciplinar, por ello uno no puede enseñarse sin el otro, como afirmó Pipkin (2009). Para ello una vez que se toman las decisiones respecto de qué enseñar es importante planificar cómo. Pensar el qué y el cómo, en una relación de ida y vuelta para ser planificados. Jerarquizar y planificar qué estrategias son fundamentales a enseñar, para que los estudiantes aprendan a pensar sociológicamente es una tarea pendiente.

4.5. Factores vinculados a la evaluación

En las planificaciones analizadas, en tres de ellas no se tomó ninguna decisión respecto de la evaluación, y las restantes en su mayoría decidieron los instrumentos (escritos, orales, tareas domiciliarias y trabajos grupales). Fue una excepción, los que decidieron qué se evaluará, no obstante en ningún caso conceptualizaron los criterios que explicitaron, ni se diferenciaron niveles de logro, ni se fundamentaron esos criterios.

Respecto del qué se evalúa explicitaron, por ejemplo “la capacidad de análisis, reflexión y argumentación de los temas trabajados” E I (d2), “las capacidades de comprender y analizar críticamente la teoría sociológica, de cuestionar el sentido común y de problematizar la realidad” E II

(d1). Aquí se explicitaron varios criterios de evaluación analizar, reflexionar, comprender, cuestionar el sentido común, problematizar, los cuales a su vez son estrategias no reconocidas como tales.

El trabajo que queda por delante será jerarquizar esos criterios para después conceptualizarlos. Por ejemplo, ¿puede un estudiante analizar sociológicamente un texto si no tiene comprensión lectora del mismo? En ese sentido, si la comprensión del texto es condición para hacer su análisis sociológico, entonces habrá que conceptualizar qué es comprensión lectora, por qué enseñarla y cómo, para así determinar qué estrategias de comprensión lectora enseñar. Lo mismo en relación al análisis sociológico: qué es un análisis sociológico, por qué y cómo realizarlo. Si se conocen las características de los estudiantes a quienes se enseña, se podrá jerarquizar por qué estrategias comenzar.

4.6. Las concepciones implícitas y el análisis crítico

La totalidad de encuestados/as y de entrevistados/as afirmaron que siempre analizaron sus prácticas. En todas las planificaciones, así como en las encuestas y entrevistas, hay continuas referencias al análisis crítico. No obstante, si se consideran los programas y las planificaciones analizadas como prácticas concretas, es claro que no todos/as tuvieron la misma idea de lo que significa analizar críticamente una práctica. Mientras que algunos/as al “analizar” terminaron reproduciendo el programa, otros/as tomaron algunas decisiones para modificarlo en función de diferentes criterios que pudieron fundamentar, si bien lo hicieron de manera muy sintética. Quienes tomaron decisiones respecto del programa trabajaron con un objetivo de enseñanza vinculado al por qué y para qué enseñar Sociología como ya se explicitó, y generaron discusiones que han colaborado en revalorizar la presencia de la teoría sociológica.

Un concepto de análisis crítico definido desde el sentido común no se corresponde con un concepto didáctico/disciplinar. Entre algunos entrevistados y entrevistadas estuvo la idea de que pensar críticamente se corresponde con lo que desde el sentido común podría decirse. “Cada término sociológico ya está cargado de los significados que le da el saber del sentido común (...) es por eso que resulta tan importante trazar un límite entre conocimiento sociológico propiamente dicho y sentido común” (Bauman, 2007, p. 18). Aquí nuevamente las concepciones implícitas entraron en juego, en tanto hubo quienes entendieron el “análisis crítico” desde su noción del sentido común. En Sociología, como advierte Bauman (2007) se hace necesario tener presente que un término tiene un significado proporcionado por el sentido común, este puede o no coincidir con su significado sociológico. Ello es importante, en tanto se convierte en un obstáculo epistémico para el aprendizaje.

Pensar críticamente como planteó Smyth (1987), implicó tomar conciencia de la propia práctica (descripción) lo cual supuso asumir que en ella hay un programa para trabajar que requirió ser problematizado, una vez ello se hizo necesario un momento de búsqueda de información que hiciera posible desentrañar en él lo explícito, lo oculto y lo nulo. Es este el momento de conocer las teorías sociológicas, sus representantes, contextualizarlas en el tiempo y espacio que las produjeron, y de ir a la bibliografía fuente. También es el momento de informarse acerca de algunos marcos teóricos respecto de la enseñabilidad de la Sociología en función de los modelos didácticos, y de considerar marcos teóricos relativos al análisis de las prácticas, entre otros (información) para familiarizarse con las dificultades de la enseñanza de la Sociología. Ello también provee formación teórica y estrategias para encontrar las contradicciones didáctico-disciplinares-epistémicas del programa, (confrontación)poniendo así en discusión el currículo expreso, con el oculto y el nulo, a efectos de comenzar a tomar decisiones en tanto se encuentren nudos problemáticos (Steiman, 2011) Estos nudos habilitan a realizar transformaciones que respondan a las reflexiones realizadas, y que conduzcan a una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace (transformación).

Ibañez analizó al planteo de Foucault relativo a la problematización. Planteó que la problematización es una estrategia necesaria cuando todo lo damos por obvio, por evidente, por seguro (“dar el programa” o “cumplir con el programa”). Cuando ella está ausente, el programase presentará como incuestionable y aproblemático. Problematizar es justamente lograr que ello se convierta en problemático, pero no únicamente eso, sino también cuestionarse por qué y para qué ha adquirido ese status de incuestionable (Ibañez, 1996) y, cuáles son las consecuencias sobre la enseñanza de la Sociología. Problematizar en esta visión se vinculará con un postulado de la Sociología crítica, que es justamente la desnaturalización, el cuestionamiento del sentido común con la intención de quitar el velo, al decir de Bourdieu “porque revela cosas ocultas y a veces reprimidas” (1980, p. 62).

Si no se diferencian ambas significaciones, ello conlleva, según el planteo de Steiman (2011) a nudos problemáticos que condujeron a forzar la convivencia de decisiones que se sostienen en racionalidades incompatibles. Ello se dejó ver en las planificaciones que promueven el análisis crítico como objetivo, pero reproducen el programa, marginan la teoría sociológica, la abordan de manera descontextualizada, mantienen ausente la enseñanza de estrategias, planifican objetivos tradicionales con aspiración de promover el espíritu crítico, objetivos que procuran la argumentación en los estudiantes, pero la planificación carece de ella, u objetivos que buscan “que el estudiante adopte una actitud crítica, innovadora, activa y no meramente receptiva” E II(d1); no obstante esa no fue la postura del docente frente al programa.

4.7. Retomando las preocupaciones centrales de esta investigación

Como ya se estableció, se encontraron tres diseños de planificación entre los/las entrevistados/as. Un diseño que reprodujo los contenidos programáticos, y otro que los problematizó. Este sector que problematizó, identificó algunas concepciones implícitas en los programas, pudo identificar con qué concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas se vinculan, y en función de ello decidieron hacer visibles los contenidos sociológicos identificando sus fuentes teóricas, ya sea refiriendo a autores o paradigmas. La diferencia principal dentro de este segundo diseño de planificación, estuvo en que un sector de entrevistados/as mantuvo esa decisión en toda su planificación, y en otros esa decisión se fue diluyendo. El grupo que problematizó el programa, también trabajó con un objetivo de enseñanza que respondió al por qué y para qué enseñar Sociología, por tanto comenzó a discutir la enseñabilidad de lo que enseña, a tomar postura y a fundamentarla.

Es en esas planificaciones que se ingresó una fundamentación. Si bien no se identificó como fundamentación didáctico/disciplinar/epistémico, se infiere su concepción de la Didáctica de la Sociología y a qué epistemología responde. En función de ello, entre los/las entrevistados/as se identificó la enseñanza de una Sociología de conceptos, una Sociología de autores y una Sociología de paradigmas.

Si se retoman las preguntas centrales de esta investigación: ¿Qué significa para los estudiantes de Didáctica III y egresados/as noveles analizar sus prácticas? Si bien en su totalidad refieren al análisis crítico, no todos refieren al mismo significado. Las concepciones implícitas, jugaron nuevamente lo suyo, dado que si bien todos afirmaron que analizaron sus prácticas, hay prácticas que reproducen y prácticas que problematizan. Una de esas concepciones implícitas, fue la visión de una Didáctica general que algunos/as tienen, en la que teoría (qué Sociología enseñar) y práctica (cómo enseñar Sociología) están escindidas. La consecuencia de esta visión tradicional de la Didáctica, implicó pensar que esta es una especie de metodología que enseña a dar los contenidos que están en un programa, los cuáles se toman sin cuestionar. Esta Didáctica discutirá cómo dar Sociología (principalmente con qué recursos) pero no discutirá qué contenidos enseñar. En esta concepción de la Didáctica lo que está implícito es la ausencia de la enseñabilidad de la Sociología. Así también está implícita la enseñanza de una Sociología de conceptos, definiciones, clasificaciones y caracteres. Esto es una enseñanza descontextualizada.

Contextualizar implicaría pensar lo que se enseña en un contexto, por tanto su referencia a un tiempo cronológico, político, económico y social, pero también a un espacio, sociología europea, latinoamericana o nacional. Contextualizar también implica pensar lo que se enseña en una teoría

sociológica, y en un autor/autora. Tampoco es suficiente la mención de la teoría y de los/las autores/autoras. En relación a la teoría sociológica además de nombrarla, es necesario trabajar con algunas ideas principales. Para ello las categorías sociológicas son fundamentales.

Por ejemplo, para contextualizar el paradigma comprensivo, se podría trabajar qué significa ser comprensivista, qué visión de sociedad y de sujeto, qué intereses tiene esta visión respecto de la ciencia, las relaciones entre lo que significa explicar y comprender, cuál es el objeto y el método de la Sociología, entre otras categorías posibles. Lo mismo respecto de los autores/autoras, cuándo nació y cuando murió, si así fuera, son datos necesarios pero no suficientes. Humanizar a los autores/autoras con datos académicos, familiares, sus principales preocupaciones respecto de la Sociología, el contexto de país que le tocó vivir o viven, qué hechos lo/la marcaron a nivel de historia personal y social, entre otros aspectos.

¿Desde qué epistemología las analizan? Es claro pues que las epistemologías desde la que se analizó, hicieron las diferencias en las prácticas. La epistemología positivista ha contribuido a la Sociología descontextualizada que se describió, en tanto una epistemología más crítica ha contribuido a una Sociología contextualizada.

¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan para el análisis? Todos los entrevistados afirmaron que utilizaron la interrogación como estrategia fundamental en el análisis. Se considera que el tipo de pregunta utilizada hizo las diferencias en el análisis. Se apreció que un grupo ha trabajado en torno a preguntas divergentes, epistémicas y metacognitivas. Todas ellas habilitan la problematización. Ese grupo, es el que logró un nivel mayor de análisis que lo habilitó a problematizar la enseñanza de la Sociología, y a realizar un análisis más profundo del programa. También ello se transfirió a sus planificaciones, lo que los/las llevó a ingresar una teoría sociológica que estaba ausente o a visibilizarla cuando no se nombra. Por otra parte, quienes no trabajaron la interrogación en estos niveles no quedaron habilitados para analizar un programa y planificarlo, sino que lo reprodujeron.

Asimismo los tres tutores de Didáctica entrevistados explicitaron estrategias concretas que utilizaron en el análisis de las prácticas. El tutor del Centro I, usó la interrogación como estrategia central. Consideró como preguntas centrales: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? ¿Qué Sociología enseñar? ¿Cómo enseñar? A partir de ellas cada estudiante formuló su objetivo de enseñanza. Cada práctica se analizó en función de dicho objetivo, y se incorporaron categorías de análisis consensuadas con los practicantes y las practicantes en función de sus procesos. Dichas categorías se centran en aspectos significativos a transformar en cada práctica, dado que “no se puede cambiar todo, porque se termina cambiando nada” E (dd1).

La tutora del Centro II utilizó estrategias de análisis para el antes, durante y después. Las estrategias que utilizó para el “antes” permitieron proyectar el por qué enseñar Sociología, para qué, qué Sociología enseñar, cómo, qué bibliografía habilita el enfoque elegido, entre otras interrogantes. En el transcurso de la clase, en el “durante”, surgen otras categorías de análisis producto del diálogo entre lo proyectado y lo inesperado. En el “después” se reconstruye en función de las categorías a priori (antes) a la luz de la experiencia. La docente trabaja la interrogación como estrategia, sostenida en cuatro categorías centrales de análisis. Las categorías son: a) epistemológica: permite el análisis de los intereses involucrados en la Sociología que se enseña, b) pedagógica: habilita el análisis en torno a la concepción de educación del practicante, c) sociológica: pone énfasis en la Sociología que se enseña, y lo que de ella se enseña y d) Didáctica: analiza la construcción del discurso sociológico. En cada situación concreta, se suman nuevas categorías de análisis que se deben considerar.

La tutora del Centro III también planteó sus estrategias para el análisis de las prácticas. Centró su análisis en el aula, pero también le interesó el análisis institucional. Las categorías de análisis elaboradas surgieron de un documento de la Asociación de Profesores de Derecho y Sociología del Uruguay, referido al perfil del egresado para la Didáctica III. Adaptó dicho perfil para el análisis institucional. Así es que construyó categorías generales de análisis. A estas categorías institucionales se suman, otras generales que refieren al cómo enseñar (recursos didácticos, uso de la voz, gestualidad, por ejemplo). También hizo énfasis en el análisis del “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico”. Las categorías específicas, surgen de los acuerdos de Salas del Instituto, y de los docentes de las asignaturas específicas, los cuales también concurren a las visitas de Didáctica. Esta tutora también reparó en el uso del cuerpo.

En este contexto, hacemos propia la pregunta de Ruggiano-Rodríguez “¿Qué papel juega la formación corporal del educador y cómo afecta dicha formación en las orientaciones que adquiere la educación del cuerpo en la escuela?” (2009, p.55). Se considera que los educadores también son cuerpos dóciles y resultan domesticados. Por ello, es fundamental rechazar el cuerpo como un “objeto natural”, lo que implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. “Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno” (Scharagrodsky, 2007, p.2). Este es el espacio de la resistencia, de la problematización, del tomar partido por saberes alternativos que habiliten distintas maneras de pensar.

Ello implica pensar la relación del docente con los programas por ejemplo, en la medida que exista una socialización como sujeto dócil, el docente reproduce un programa. Para que lo problematice es necesaria la toma de conciencia que como sujeto “el educador necesita ser educado” (Marx) comprendiendo la formación corporal que ha recibido. En síntesis, desde el rol docente

eventualmente, se podrá contribuir a la sujeción simbólica de los cuerpos de los estudiantes y la propia, no obstante también cabe la violencia física de los cuerpos cuando los estudiantes se mantienen inmóviles en un lugar y una posición, en filas con el docente al frente; o la violencia epistemológica en tanto no se discierne qué concepciones se enseña cuando se enseña y las consecuencias que ello produce sobre los cuerpos propios y ajenos. La búsqueda de espacios de emancipación, constituyen una alternativa. En este sentido, un espacio posible es el currículo oculto y el nulo en los programas, pensarlos como un campo, al decir de Bourdieu y, en tanto hay juego, estar dispuesto a jugar preguntándose qué se hace con lo que está oculto y qué decisiones tomar con lo nulo que favorezcan el desarrollo de cuerpos liberados y empoderados tanto de docentes como de estudiantes.

En la misma línea pensar cómo introducir el movimiento en el aula, cómo propiciar y acelerar la integración mente/cuerpo, eliminando hábitos generados por el stress que dificultan el aprendizaje. Simplemente utilizando el movimiento y la postura corporal para reestablecer un funcionamiento cerebral óptimo, facilitando el aprender sin esfuerzo, neutralizando el stress negativo, mejorando la actitud, el comportamiento y las habilidades para el aprendizaje. “Resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar” (Scharagrodsky, 2007, p.15)

Otra pregunta que guió esta investigación fue: ¿Qué lógicas circulan en el análisis: las de los docentes y las docentes o los practicantes y las practicantes? La voz de los tutores y las tutoras tuvo su peso, en la medida que habilitaron el análisis o lo obturaron. Cuando lo habilitaron, estudiantes y egresados/as pudieron utilizar la pregunta para interpelar un programa, y tomar algunas decisiones propias al planificar. De esta manera, comenzaron a tener voz propia en sus prácticas. Cuando lo obturaron, a estudiantes y egresados/as solo les quedó reproducir un programa. También el papel que pudieron tener en las devoluciones de las visitas, marcó el rol de los tutores y las tutoras. Es decir, un sector de entrevistados/as tuvo un rol muy pasivo en las visitas, por tanto no tuvieron estrategias para realizar un análisis autónomo. Y aquí nuevamente se visibiliza el papel de los tutores y las tutoras, en la medida que la enseñanza de las estrategias de análisis habilitaron un rol más activo en las devoluciones de las visitas de Didáctica.

¿Qué significa para ellos un/a buen/a tutor/a? Es el que guía el proceso. Usaron este término para referirse a ambos tutores/tutoras, la diferencia para la mayor parte es que uno guía en los “aspectos teóricos y otro en los “aspectos prácticos”. Entendieron que el rol de guía es fundamental, en tanto habilita el espacio para la construcción más autónoma de la propia práctica. En un sector de entrevistados/as se “guía” desde una concepción didáctica más tradicional, en la que se discute “cómo

dar los temas”, pero no se problematizan los temas del programa. Ello genera una actitud pasiva del docente frente al programa. Ello se suma a un espacio de visitas de Didáctica en las que quienes analizan son los tutores y las tutoras, y no los practicantes y las practicantes. Estos escuchan sus sugerencias.

Por el contrario, hay tutores/as que guían desde una concepción didáctica alternativa a la tradicional, que procuran un rol activo de los/las estudiantes en las visitas de Didáctica, a efectos de problematizar sus prácticas, trabajan con preguntas problematizadoras a partir de algunas decisiones de los practicantes y las practicantes, respecto de por qué y para qué enseñar Sociología. Estas decisiones se convierten en el norte que toman los tutores y las tutoras para guiar las prácticas de los practicantes y las practicantes.

¿Qué papel tienen los tutores y las tutoras en el análisis? Tuvieron un papel determinante en el análisis de las prácticas. Sus concepciones respecto del análisis, promovieron u obturaron el análisis. En función de ello, estudiantes y egresados/as quedaron habilitados/as a analizar críticamente un programa, o quedaron habilitados/as a su reproducción.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué papel tienen los tutores y las tutoras en este resultado? ¿Por qué todas las planificaciones siguen el orden del programa? ¿Qué se entiende por planificación, cuáles son las diferencias con un programa y con un Proyecto didáctico? ¿Por qué en una planificación es generalizado que no se tomen decisiones respecto de la evaluación, los recursos didácticos y las estrategias? ¿Cómo es posible que en la misma planificación conviva la opción por “problematizar”, “fomentar el espíritu crítico” y “la participación ciudadana activa”, y se opte por una Sociología de conceptos, en la que se margina la teoría sociológica o las variables básicas de la Sociología: tiempo y espacio?

Se considera que las repuestas a las preguntas anteriores, se vinculan con el papel de los tutores y las tutoras, tanto docentes de Didáctica como Adscriptores/as. Los docentes tutores/as entrevistados/as, son docentes de Didáctica actualmente, pero también fueron o son Adscriptores/as, con ello quiere decirse que solo se cuenta con la voz de tres docentes; no obstante pueden establecerse relaciones entre lo que dijeron los entrevistados, sus planificaciones y los tutores/as entrevistados/as.

Si se analiza la reflexión anterior en relación a las estrategias que tuvieron los tutores y las tutoras en el análisis, se pueden obtener nuevas reflexiones. Se recordará que el tutor del Centro I se centró más en el análisis de las categorías que son necesarias trabajar con cada practicante, admitiendo la importancia de contar con algunas categorías generales, las que remiten más al cómo enseñar que al

qué enseñar. Esas categorías de análisis se determinaban a partir del objetivo de enseñanza del practicante, esto es en función de sus respuesta al por qué y para qué enseñar Sociología. También este tutor explicitó que hay categorías de análisis que son consensuadas con cada practicante, en función de su propio proceso. Esta concepción de análisis y las estrategias que implementa, generan espacios para una práctica más autónoma. El papel del/la profesor/a de Didáctica es que “el estudiante logre definir, pensar y repensar su paradigma educativo” E II (d4).

El tutor del Centro II contaba con categorías de análisis *a priori* que planteó tienen que ser reconstruidas en función de cada práctica, y dichas categorías hicieron énfasis en el qué, por qué y para enseñar, procurando analizar el discurso sociológico construido previo, durante y posterior a la clase. La diferencia con las categorías del tutor anterior, es que tiene una impronta más epistemológica, por lo cual se habilita el análisis de la epistemología del conocimiento sociológico que se enseña. Ello supone un grado aún mayor de autonomía. Un practicante afirmó que el papel del docente de Didáctica es “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los presupuestos epistemológicos que subyacen en las elecciones que se realizaron” E II (e1).

El tutor del Centro III centró su análisis en la dimensión institucional y habilitó a los docentes de las específicas para el análisis sociológico, determinando en salas las categorías de análisis tomando como base el documento citado, pero sobre la base de los temas que están en el programa. En este último caso, la reflexión epistemológica estuvo ausente. Un egresado expresó que “los comentarios respecto de los contenidos sociológicos siempre fueron los menos, [la visita] se basaba en cómo trasladar esos contenidos al escenario de una clase” E III (d6). “El docente planteaba cómo encararía el tema si fuese su clase” E III (e2).

Entre los entrevistados/as, circularon dos modelos de docente tutor/a. Uno más tradicional, que concibe que el/la profesor/a de Didáctica debe encargarse de los “aspectos teóricos”, y el Adscriptor/a de los “aspectos prácticos”. Este modelo asociado a una enseñanza de conceptos sociológicos. Por otro lado, un modelo de tutor/a más alternativo, es que ambos docentes deben trabajar dichos aspectos. Un modelo de tutoría que problematiza la enseñanza de la Sociología.

También para los/las entrevistados/as está más definido el rol de el/la tutor/a de Didáctica, que el rol del Adscriptor/a. En el “equipo” de Didáctica/práctica docente, la figura del tutor/a de Didáctica tiene mayor peso para los/las entrevistados/as, lo cual consideran que debe cambiar generando un diálogo fluido y un trabajo colaborativo a la interna del equipo. Inclusive, algunos/as plantearon que el rol del Adscriptor/a se encuentra en crisis.

CAPÍTULO V

Reflexiones finales

Los factores que promueven el análisis de las prácticas o lo obturan están muy relacionados con los tres Centros en los que se investigó, los cuales tienen diferencias notorias en la enseñanza de la Sociología. Lo que estudiantes y egresados/as sostienen en las encuestas, en las entrevistas y lo que concretan en sus planificaciones, confirman que en cada uno de dichos Centros circula una concepción del mundo diferente, las cuales se vinculan con concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas distintas. Se considera que el papel de los tutores y las tutoras es fundamental en cada Centro, es así que puede decirse que en cada uno de ellos hay un modelo de tutor/a predominante.

5.1. Tres perfiles de tutoría para un Plan Nacional único, con un perfil de egreso crítico

A partir de las 12 entrevistas realizadas en los tres Centros de Formación Docente, se pudo afirmar que cada Centro tiene sus singularidades, que lo hacen reconocible y diferenciable de los otros respecto de la enseñanza de la Sociología; a pesar de tener el mismo Plan de Estudios. En los Centros I y III, se enseña una Sociología de autores y/o de paradigmas, en el Centro 3 se enseña una Sociología de conceptos.

Si se comparan en los tres Centros las razones por las cuales ingresaron a la docencia, hay un motivo que es común a los tres y es el gusto por la misma. Lo que difiere en cada Centro son los motivos acerca de por qué les gustó la docencia. En el Centro I les gustó por vocación, la cual tuvo que ver con los/las docentes que tuvieron en Secundaria, pero no precisamente el/la docente de Sociología. También eligieron el profesorado porque lo consideraron una salida laboral, en tanto la Sociología fue una opción colateral. En el Centro II consideraron que la docencia, y la docencia en Sociología habilita la problematización del sentido común, y ello contribuyó a generar conciencia social. Hay una opción más explícita y pensada respecto de por qué ingresar en Sociología. En el Centro III, los atrajo el gusto por la docencia y el trabajo en particular con adolescentes y, la elección por Sociología estuvo marcada por los/las docentes que tuvieron en Secundaria, y por los “temas” que se estudian.

En síntesis, quienes ingresaron al Centro I fue más por la docencia, que por el Profesorado de Sociología en sí. Quienes ingresaron al Centro II, ingresaron por convicciones más de carácter

disciplinar, la Sociología en si los movilizó en la elección. En el Centro III, el ingreso estuvo claramente marcado por los docentes y las docentes memorables de Sociología del bachillerato.

En los tres Centros, los motivos de elección de la docencia, estuvieron marcados por docentes memorables vinculados o no a la Sociología.

Otro aspecto a considerar, fue el papel que tuvo la Didáctica, y el rol de los tutores y las tutoras en la Formación Docente. Considerando el papel de la Didáctica, en los tres Centros hubo coincidencia respecto de que es fundamental en la carrera, no obstante de cada Centro se desprendió una idea distinta de por qué es fundamental. Los entrevistados y las entrevistadas del Centro I, refirieron a ella como un espacio articulador del conocimiento disciplinar, de las ciencias de la educación y de la práctica docente, no obstante entendieron que faltó coordinación para aceptar dicha articulación. Ninguno/a vinculó este espacio con el análisis de las prácticas. Mientras que en el Centro II, se apreció una relación directa entre la Didáctica y el análisis de las prácticas, los/las estudiantes hicieron énfasis en el análisis didáctico/disciplinar/epistémico, y los/las egresados en el análisis didáctico/disciplinar. Si bien hay diferencias importantes entre estos dos Centros, la Didáctica fue considerada una asignatura específica en ambos. Mientras que en el Centro III, fue clara la idea de una Didáctica General, apareció escindido “lo didáctico” de lo disciplinar. Lo didáctico se vinculó con el cómo enseñar en tanto “sabiendo Didáctica uno puede enseñar lo que quiera ya sea Sociología u otra” E III (e2). El docente de Didáctica “ayuda tanto en lo didáctico, como en el contenido de una clase” E III (d2).

En relación al rol de los tutores y las tutoras, quienes pertenecen al Centro I, vieron al docente de Didáctica como responsable de la articulación de la Didáctica con las ciencias de la educación y la práctica docente, lo/la vincularon con “los aspectos teóricos”, así como al Adscriptor/a lo/la relacionaron con la experiencia y la práctica. Ninguno planteó una relación entre los tutores y las tutoras y el análisis de las prácticas.

Mientras que en el Centro II, estudiantes y egresados/as tienen una mirada similar respecto del papel de los tutores y las tutoras. Ambos docentes, profesor/a de Didáctica y Adscriptor/a, son vinculados con el análisis pero en diferentes dimensiones. Al docente de Didáctica lo/la vincularon con el análisis didáctico-disciplinar-epistémico, y al Adscriptor/a con el análisis de cuestiones más prácticas relativas al cómo enseñar.

En el Centro III, no relacionaron a los tutores y las tutoras directamente con el análisis de las prácticas. Similar a los demás Centros, los tutores y las tutoras fueron considerados guías, mientras

el/la docente de Didáctica guió en “lo didáctico” enseñando herramientas, el/la Adscriptor/a fue un/una referente, ofreció su clase para “hacer la práctica”, fue un ejemplo o modelo.

En los tres Centros los tutores y las tutoras fueron importantes en tanto guiaron o acompañaron el proceso, si bien consideraron que lo que correspondió a cada uno fue diferente, también tenían más claro el rol de el/la docente de Didáctica, que el rol de el/la Adscriptor/a. También en los tres Centros relacionaron al docente de Didáctica con los aspectos más teóricos, y al Adscriptor/a con los más prácticos. Sólo en el Centro II, plantearon una fuerte relación del docente de Didáctica con el análisis didáctico/disciplinar/epistémico de las prácticas.

La diferencia que se describe para el Centro II, se sostuvo en que los/las entrevistados/as pudieron conceptualizar qué es analizar y fundamentar la importancia de esta práctica. Mostraron una concepción crítica respecto de lo que significa analizar una práctica, en tanto analizar es problematizar el antes, el durante y el después, a los efectos de reconstruir a partir de las contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico. El análisis epistémico es más explícito entre los estudiantes que entre los egresados. Para estos es poner en juego el conocimiento didáctico/disciplinar.

Otra diferencia sustancial entre los tres Centros, es que en el Centro II se apreció una metodología de análisis que hace uso de la pregunta problematizadora para interpelar el antes, el durante y el después, metodología que conlleva al encuentro de las contradicciones entre lo que se piensa teóricamente y lo que se hace, habilitando su reconstrucción. En esta metodología los saberes que circulan son didácticos/disciplinares/epistémicos. La estrategia fundamental en esta metodología fue la pregunta epistémica. Si bien la interrogación es una estrategia presente en los tres Centros, la metodología de análisis utilizada en el Centro II recorre los niveles convergente, divergente, epistémico y metacognitivo. La profundización en estos dos últimos niveles habilita la autonomía en el análisis de las prácticas.

Para el Centro I, si bien fue importante el análisis, esta idea fue más clara entre los/las egresados/as que entre los/las estudiantes. También fue más clara la idea respecto de la importancia del análisis, que lo que significa analizar. Es decir, es muy importante el análisis, pero a la hora de conceptualizar en qué consisten las respuestas son más difusas. Hay referencias más claras respecto de la estrategia que se utiliza, que es la interrogación. Algunos recuerdan preguntas claves como ¿Por qué y para qué enseñar Sociología?

En cambio, en el Centro III, si bien consideraron importante el análisis; la idea respecto de lo que es, fue muy vaga o lo vinculan con la autoevaluación. No se apreció la problematización de la enseñanza de la Sociología. Preocupó más el cómo enseñar los “temas” del curso, que el por qué y para qué enseñar. Aparece ausente la discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología, y por ende no se discuten los temas del programa.

En síntesis, en el Centro I, predominó más un/una tutor/a constructivista, que promovió el análisis de la práctica pedagógica, reivindicó la teoría sociológica con un enfoque de autores/paradigmas. Su metodología de análisis se sostuvo en categorías generales, y específicas que se desprendieron de la práctica de cada practicante, con quienes fueron consensuadas.

En el Centro II, predomina un/a tutor/a crítico/a, promovió el análisis de la práctica pedagógica *versus* práctica docente, enseñó a pensar sociológicamente. Su metodología de análisis se sostuvo en categorías previas, y algunas que se decidieron en función de cada práctica. Esas categorías previas, se diferencian del perfil anterior en que habilitan el análisis de la epistemología del conocimiento sociológico enseñando y sus consecuencias. Igual que en el perfil anterior, el norte de ambos/as tutores/as es el objetivo de enseñanza construido por el propio practicante. Este se construye a partir de la problematización de por qué y para qué enseñar Sociología, y qué Sociología enseñar.

En el Centro III, predomina un/a tutor/a más tradicional, que promueve el análisis de la práctica pedagógica, poniendo énfasis en cómo enseñar Sociología. Recurrió a categorías generales de análisis. Estas categorías se desprendieron de un documento general respecto del Perfil de Egreso en cada Didáctica acordado previo al Plan 2008. Se promovió una Sociología de conceptos, en la que los contenidos disciplinares programáticos no se discutieron. Este Centro tuvo una impronta única en relación a los otros Centros analizados. Ella consistió en la importancia del análisis institucional, la presencia de otros/otras docentes de las asignaturas específicas en las visitas de Didáctica y la utilización de los espacios de sala para hacer acuerdos para la Didáctica-práctica docente.

5.2. En camino hacia una Didáctica Alternativa de la Sociología

El Plan 2008 creó el Profesorado de Sociología. Como se estableció en el marco teórico, dicho Plan tiene un perfil de egreso general que se inscribe en una Didáctica Crítica. Este, entre otros aspectos promueve la “formación de sujetos autónomos, capaces de deliberar, decidir y actuar” (2008, p.19). A su vez, cuenta con un perfil de egreso específico para el Profesorado de Sociología. Este entiende que la autonomía profesional se sustenta en el “dominio de las estructuras sustancial y sintáctica” (2008, p. 81).

En función de lo investigado, y reparando especialmente en el resultado de encontrar el predominio de tres perfiles de tutores, se apreció un proceso de tránsito de una Didáctica de la Sociología sumisa a una Didáctica del Derecho, hacia una Didáctica de la Sociología en construcción.

Ese proceso de construcción de una Didáctica específica de la Sociología, ubicó al Profesorado de Sociología en un camino de transición. En consecuencia, si en el Plan anterior al 2008, este Profesorado existió a expensas del Profesorado de Derecho, a partir de la instalación del Plan 2008 comenzó la transición hacia una Didáctica de la Sociología independiente del Derecho, y construyendo su especificidad. En esta construcción de su especificidad, al decir de la docente Sabatovich, el Profesorado se encuentra en una enseñabilidad intermedia (2018).

En ocasión de concursar para obtener la efectividad en Formación Docente, se elaboró un ensayo en el que construimos dos categorías de análisis: enseñabilidad dominante de la Sociología y enseñabilidad alternativa (Garrido, 2012). La primera para referir a la enseñanza de una Sociología de conceptos, descontextualizada, reproductora de un programa que no se analiza, y sostenida en una racionalidad técnica, incapaz de problematizar lo instituido. La enseñabilidad alternativa, para interpelar el modelo tradicional de enseñanza de la Sociología, para discutir su enseñabilidad y las consecuencias de su enseñanza, sostenida en una racionalidad crítica, como exige en Plan 2008, en las que las estructuras sintáctica y sustancial de la Sociología se encuentran para problematizar la enseñanza, fomentando el análisis de las prácticas, y el enseñar a pensar sociológicamente.

La docente Sabatovich (2018) construye una categoría que denomina enseñabilidad intermedia:

Llamamos de esta manera al período que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad, dado que el pasaje a la enseñabilidad alternativa implicaría tomar consciencia de la existencia del dominante y del alternativo, en este caso el profesor toma consciencia de que es posible planificar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes, es decir por ejemplo el cumplimiento del programa (2018, p.1).

En el Centro II se encontró un perfil de tutor/a predominantemente crítico, por tanto en la misma línea de trabajo que exigió el Plan 2008, haciendo camino hacia una enseñabilidad alternativa, se reconoce el valor de la Didáctica como asignatura específica, y en función de ello se promueve el análisis didáctico/disciplinar/epistémico de las prácticas. Estudiantes y egresados/as, han logrado autonomía a partir del análisis, lo que los habilitó a pensar una planificación que problematizó la enseñanza de la Sociología, que interpeló la práctica pedagógica versus la práctica docente, enseñando

a pensar sociológicamente. En síntesis, se apreció un proceso que tiene por objetivo el dominio de las estructuras sustancial y sintáctica.

En el Centro II, predominó un perfil de tutor/a de corte más constructivista que problematizó la enseñanza de la Sociología en el contexto de la práctica pedagógica, posibilitó el análisis a partir del proceso que cada estudiante realizó en función de su objetivo de enseñanza. En el Centro III, predominó un perfil de corte más tradicional, nos obstante en algunos aspectos se despegó de dicho perfil: en tanto realizó un trabajo colaborativo en el que resignificó los acuerdos de Salas, en el que se dio lugar a los docentes y las docentes de las asignaturas específicas para participar en las visitas de Didáctica, enfatizando además en la importancia del análisis institucional y el trabajo del cuerpo en la institución educativa.

En función de lo expuesto, podría decirse que la enseñanza de la Sociología hoy, se encuentra en una enseñabilidad intermedia al decir de Sabatovich (2018). Como sostiene Motta de Souza, consideramos que es clave “la responsabilidad que le cabe a Formación Docente en cuanto a la formación de docentes para enseñar” (2016, p. 3) los saberes sociológicos, en los que la estructura sustancial y sintáctica, se encuentren para la construcción de una enseñanza alternativa de la Sociología.

5.3. Algunas tareas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa de la Sociología, afín al Perfil de Egreso del Plan 2008

A modo de cierre se sintetizarán algunos aspectos que eventualmente podrían colaborar en este proceso de construcción de una Didáctica Alternativa de la Sociología:

- Continuar la formación de tutores y tutoras en la epistemología que exige el Plan 2008. En la actualidad, se está llevando a cabo la segunda edición del Curso de Adscriptores de la ANEP. Es necesario que este haga mayor énfasis en el trabajo disciplinar, y no tanto en una Didáctica General. Esta formación, es necesaria para todos los tutores y las tutoras, Adscriptores y docentes de Didáctica.
- La enseñanza explícita del análisis crítico de las prácticas, ello significa que estudiantes y docentes tutores/as conozcan diferentes marcos teóricos para el análisis crítico, sus respectivas estrategias, y se enseñe explícitamente en todos los cursos de Didáctica/práctica docente. Dicho marco teórico, debe ser conocido, compartido y aplicado por quienes conforman este equipo en el momento en que se analizan las prácticas de los practicantes y las practicantes. El contexto de análisis también es importante. En este sentido, no es lo mismo enseñar a analizar la práctica pedagógica a los/las

estudiantes de formación docente, que enseñar a analizar la práctica pedagógica en función de la práctica docente como sostiene Achilli (1987) Los tres docentes entrevistados, plantearon metodologías de análisis que se pueden sistematizar colectivamente para que el Profesorado tenga una metodología propia. Quedó claro que los entrevistados y las entrevistadas que fueron más conscientes de la metodología de análisis que se utilizó con ellos/as, consiguieron planificaciones que se alejaron de la reproducción de un programa.

- La enseñanza de conceptos sociológicos, debe reemplazarse por una Sociología que enseñe a pensar sociológicamente. “Pensar sociológicamente es una manera de entender el mundo humano que también abre la posibilidad de pensar acerca de ese mundo de diferentes maneras” (Bauman, 2007, p.15-16). Ello es posible si se reconoce su carácter pluripadigmático, ideologizado y por ende no neutral, que requiere un abordaje multidimensional, y una Sociología que denuncie estrategias de dominación. Lo que exige la reflexión epistémica de los saberes sociológicos que se enseñan.
- Una enseñanza contextualizada de la Sociología, supone concebirla como una ciencia que tiene una doble entrada: objetiva y subjetiva, en la que las variables tiempo/espacio se imponen como fundamentales para el análisis sociológico. Un espacio necesario, será la Sociología europea, pero no suficiente, “las categorías del pensamiento europeo son indispensables pero insuficientes para comprender la realidad social y política de las sociedades postcoloniales” (Restrepo, 2016, p.65) En este sentido, se hace necesaria la enseñanza de una Sociología que respete la situacionalidad del conocimiento. De Sousa Santos plantea la perspectiva de la geopolítica del conocimiento, lo que supone saber: “quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién lo produce” (2009, p.340).

Como afirma Quijano “la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos” (2000, p.211) lo que implica una perspectiva binaria oriente-occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, Europa y no-Europa. Esta perspectiva se “impuso como mundialmente hegemónica” (Quijano, 2000, p. 211), y es la que está implícita en el programa de Sociología para la enseñanza media. Reflexión que deja abierta la posibilidad de pensar el abordaje de la Sociología latinoamericana, al igual que la Sociología nacional.

Asimismo cabe la revisión del abordaje del canon clásico. Generalmente cuando se estudia Sociología, no importa en qué nivel, secundaria, escuelas técnicas, formación docente o en la facultad, probablemente se estudiarán autores como Durkheim, Marx, Weber, Comte, Spencer. Si bien cada uno de ellos realizó aportes importantes a la historia de la Sociología, y más allá de las diferencias

entre sus pensamientos, hay algo que todos tienen en común: son hombres, blancos, europeos y de sectores sociales medios. ¿Ello significa que la Sociología es una ciencia masculina, en la que no hay un espacio para la mujer o para otras voces diferentes? ¿Es la Sociología una ciencia desarrollada por hombres? ¿La Sociología nace en Europa? ¿Qué Sociología nace en Europa? ¿Hay otras voces en la historia de la Sociología? ¿Qué lugar tienen las mujeres en esta historia?

Macionis y Plummer afirman: “La Sociología la han cultivado los hombres, que han investigado sobre lo que importa a los hombres y para el beneficio de los hombres (y por hombres, entiéndase blancos, heterosexuales y de posición social relativamente elevada)” (2001, p. 27). Cuando se dice revisión del canon clásico, se piensa en abordar el trabajo de mujeres que han contribuido a desarrollar el pensamiento sociológico. Por ejemplo Harriet Martineau (1802-1876), Beatrice Potter Webb (1858-1943), Marianne Weber (1860-1944), Ida Wells-Barnert, Florence Kelley y Anna Julia Cooper.

- Ello exige la visibilización de los contextos pertinentes, y la enseñanza de una estrategia como la contextualización, en el tiempo, el espacio, en la teoría sociológica, en el autor/a, identificando las categorías sociológicas fundamentales para su comprensión. La estrategia de la comparación también es importante, en tanto habilita a buscar puntos de encuentro y desencuentro entre una y otra teoría sociológica. También estrategias como la argumentación y el análisis sociológico, entre otras. La enseñanza explícita de estrategias es necesaria como plantea Pipkin (2009), no solo estrategias cognitivas, sino también metacognitivas.

- Una Sociología que problematiza su enseñabilidad, reflexiona sobre ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Para ello, recurre a la discusión de las principales problemáticas de su enseñanza, sustentada en investigaciones que proporcionan luz para el abordaje de tales dificultades. Discutir su enseñabilidad es reflexionar también sobre el qué enseñar: ¿conceptos sociológicos, Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, concepciones sociológicas, tradiciones, paradigmas, competencias, pensamiento crítico? Implica discutir la enseñabilidad instituida en un programa, y sus consecuencias en la enseñanza. También es poner la mirada en el cómo enseñar, en relación al qué, y en función del por qué y para qué se enseña.

- Otro aspecto importante es considerar la enseñanza de la planificación, en tanto se identificó una concepción tradicional de la misma, que se considera obtura el análisis de las prácticas. Ello exige un tránsito hacia la elaboración de proyectos didácticos como plantea Ana Zavala (2010). Entre otros aspectos un Proyecto conlleva una fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica de todas las

decisiones que se toman. “En el proyecto se entrelazan el sentido que el sujeto ha construido para enseñar ciertos saberes y el que ha construido para darlo a otros” (Zavala, 2010, p. 15).

Zavala afirma que “existen razones por las cuales decidimos hacer las cosas de una u otra manera. Ese nivel de fundamentación de la acción no puede no formar parte de un proyecto para la acción. La acción presente NOS dice y NOS hace a la vez. No podemos desconocernos en ella” (2010, p.19) Esas razones son las que explican por qué se hace lo que se hace, y colaboran en consolidar los fundamentos de una práctica de quien se dice profesional. En este sentido, las practicas “nos dice machistas o feministas o indiferentes, nos dice tolerantes o intolerantes, cautelosos o imprudentes, socialistas o liberales, conformistas o rebeldes, apasionados o insensibles, sabios o ignorantes” (2010, p. 19).

- Las concepciones acerca de la Didáctica, deben constituir un contenido de todos los programas de Didáctica. La mayor parte de los encuestados tenían una idea muy tradicional de la Didáctica, ello supone otro obturador para un análisis crítico de la práctica. El análisis de diferentes concepciones de la Didáctica de la Sociología, y sus consecuencias en la práctica, se ve como un marco teórico de necesario abordaje. Esa visión tradicional en la que teoría y práctica se escinden, en la que la teoría la posee el docente de Didáctica, la cual se limita a conceptos sociológicos descontextualizados, en tanto el/la Asdcriptor/a se encarga de los aspectos prácticos relativos al cómo y al cuando enseñar, esa concepción tradicional en la que la Didáctica es una disciplina general, obtura el tránsito hacia una Sociología Alternativa.

- Otro espacio a considerar es pensar el papel que tienen los programas en la práctica docente, y en particular los de Sociología de enseñanza media. Todos/as siguieron el “orden” de un programa, ya sea a efectos de reproducirlo o de problematizarlo. Su análisis epistémico es condición fundamental a la hora de elaborar un proyecto didáctico. Asimismo se considera que amerita la reformulación de los programas de Sociología tanto de CES como de UTU, a efectos de considerar una ruptura epistemológica. “Cuando Bachelard plantea el concepto de “ruptura epistemológica” sugiere que hay algo que romper, una barrera que debe ser derribada. De aquí surge su noción de *obstáculo epistemológico*, es cualquier concepto o método que impide una ruptura epistemológica. Los obstáculos son residuos de maneras previas de pensar que, cualquiera haya sido su valor en el pasado, comienzan a bloquear la marcha de los cambios” (Sabatovich, Garrido, 2009, p. 18). Si bien se transita por una enseñabilidad intermedia de la Sociología, se impone la erradicación de los obstáculos epistémicos, a efectos de habilitar la enseñanza alternativa de la Sociología.

- Es importante tener presente, que un 33,33% reconocieron que nunca ningún/a tutor/a les enseñó ni exigió un análisis de sus prácticas.

- Resignificación del equipo de Didáctica, conformado por el/la docente de Didáctica, el/la Adscriptor/a y el/la practicante. Los/as entrevistados/as manifestaron la necesidad de un verdadero trabajo en equipo. El multiempleo, entre otros aspectos hoy limita los espacios de encuentro entre docentes. Por ello considerar que el/la docente Adscriptor/a sea funcionario/a del CFE, y se haga cargo del curso teórico con el/la docente de Didáctica es una salida posible. Asimismo la construcción de un vínculo entre la Institución formadora y la de práctica, es otro espacio para el trabajo colaborativo.

- Considerar la resignificación del rol de los practicantes y las practicantes en los espacios de visitas de Didáctica, de manera de empoderarlos como sujetos activos y constructores de sus propias prácticas, capaces de deliberar sobre ellas y fundamentar por qué hacen lo que hacen.

Pensar sociológicamente es un poder en pleno derecho (...) el arte del pensamiento sociológico consiste en ampliar la eficacia práctica de la libertad. Cuando se ha aprendido un poco más de ella, el individuo puede estar un poco menos sujeto a la manipulación y más fuerte a la opresión y al control. Probablemente esos individuos se volverán más eficaces como actores sociales (Bauman, 2007, p. 22).

Finalmente, el Profesorado de Sociología, que dio a luz con el Plan 2008, está haciendo su propia historia en la construcción de una Didáctica acorde a la racionalidad de sus perfiles (general y específico), sin duda hay un camino andado, y seguramente en los espacios de encuentros de todos los actores vinculados al profesorado será posible continuar avanzando en su construcción, en tanto “el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación” (Freire, 1973, p.87).

Referencias bibliográficas

- Abero, Laura. Berardi, Lilián. Capocasale, Alejandra. García, Selva. Rojas, Raúl. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO.
- Achilli, Elena. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Ciencias Sociales 1. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Álvarez, Carmen. San Fabián, José Luis. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*.Gazeta de Antropología, 28, artículo 14 disponible en <http://hdl.handle.net/10481/20644>.
- Amaro, Mariana y Laroca, Anahí. (2011). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Montevideo, Uruguay: CFE, Departamento de Sociología.
- Andreozzi, Marcela. (1996). *El impacto formativo de la práctica*. IICE N° 9, (pp. 20-21). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bain, Ken. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores en la Universidad*. Disponible en <http://books.google.com.co/books?id=Jf2LHxIIQZMC&printsec=frontcover&dq=ken+bain&cd=1#v=onepage&q=&f=false>.
- Bain, Ken. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Traducción Oscar Barberà. España: Universidad de Valencia disponible en <http://aulavirtual.instituto.ort.edu.ar>.
- Bauman, Z. (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bianchi, Cristina. (1999). *Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología* en Revista Un espacio necesario. Uruguay: Asociación de Profesores de Derecho y Sociología.
- Blanchard-Laville, CLaudine. Fablet, Dominique. (2000). *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles*. En : (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Traducción Barbier, Jean Marie. Paris, L'Harmattan, (pp. 15-58).
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Entrevista con Pierre Thuillier, en La Recherche*, número 112, (pp. 738-743). Disponible en

https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/35584/mod_resource/content/1/Pages%20from%20Bourdieu_Pierre-Sociologia_y_cultura11.pdf.

Brailovsky, D. Menchón, A. (2012). *Ignorancia fundante. La cuestión de las preguntas en la clase*. Propuesta Educativa número 38, año 21, volumen 2, (pp. 69-77). Argentina: FLACSO.

Caballero, Cristina. (2007). *Las preguntas son la clave*, entrevista a Ken Bain, a fellow del Centro para el Liderazgo Público de la Escuela de Gobierno John F. Kennedy de Harvard University. Disponible en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/articulo_ken_bain.pdf.

Camilloni, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephan. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CES, Consejo de Educación Secundaria (2006). *Programa de sociología 2º año de bachillerato opción ciencias sociales y humanidades*. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5humanistico/social.pdf>.

CETP, Consejo de Educación Técnico Profesional. (2004). *Programa de Ciencias Sociales (Sociología)*. Disponible en https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/sociologia-III_0.pdf.

Contreras, José. (1987). *La autonomía del profesorado*. Cap. 7 La reflexión crítica (Smyth). España: Ediciones Morata.

De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.

Dussel, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Disponible en <http://enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>.

Aisne, Eliot. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Elder, LindayPaul, Richard. (2002). *El Arte de Formular preguntas esenciales*, Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos Traducción con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org>.
- Fenstermacher, Gary. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza* en Wittrock, M (comp.) *La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Ferreirós, Facundo. (2015). *Hacia la descolonización de las matrices epistémico-pedagógicas*. XI Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en www.aacademica.org.
- Freire, P. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1973). *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, Michael. (2012). *Los nuevos significados del cambio educativo* (segunda edición). España: Ocatadro.
- Garrido, Rosa. (2012). *Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología*. Montevideo: Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y Educación. Año 1. N°2.(p. 4-14).
- Garrido, Rosa. Díaz, Soledad, Fernández, Silvia. (2016). *El Oficio del estudiante*. Trabajo inédito.
- Garrido, Rosa (2016). *Sociología clásica femenina*. Trabajo inédito.
- González Ugalde, Carlos. (2014). *Investigación fenomenográfica*. Revista internacional de investigación en educación 7 (pp. 141-158) Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica. Disponible en https://www.google.com.uy/search?q=investigacion+fenomenologica+pdf+gonzalez+ugalde&oq=investigacion+fenomenologica+pdf+gonzalez+ugalde&gs_l=psy-ab.3.33i160k1.8.
- Gorodokin, Ida. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 37. Argentina: Instituto de Formación Docente continúa de San Luis.

- Ibáñez, Tomás. (1996). *Algunos comentarios en torno a Foucault*. En Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología (p. 43-60). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jackson, Philip. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Philip. (2000). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlingar, Fred. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw.
- Le Goff, Jacques. (1977). *El orden de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones Didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, Edith Camilloni, Alicia y otros (1997). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Loboso, Beatriz. (2017). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. Maestría en Educación, Sociedad y Política*. Cohorte 2016-2018. Uruguay: Flacos.
- Macionis, John, Plummer, Ken (2001). *Sociología*. Madrid: Prontica Hall.
- Martínez, Gabriela. (2009). *La emergencia de una Didáctica de la sociología*. Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.
- Marie, Philips. (1992). *Aprender sí, pero ¿Cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Méndez, Héctor, Tesoro, Rafael. Tiranta, Federico. (2006). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Buenos Aires: Ed. Distribuidora Lamer SRL.
- Monedeo, Carlos y Pozo, Juan Ignacio. (1999). *El aprendizaje estratégico, Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.

- Motta de Souza Martínez, Dinerol Rosa. (2016). *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008* Maestría en política y gestión de la educación. Cohorte 2012. Uruguay: CLAEH.
- Pipkin, Diana. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: ICRJ la Crujía ediciones.
- Pla Molinas, María. (1997). *Curricular y educación. Campo semántico de la Didáctica*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Plena, Daniel. (2007). Recensión bibliográfica Universidad Adventista del Plata, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, por Ken Bain. Trad. Óscar Barbera. Valencia: Universito de Valencia, (pp. 229), ISBN 978-84-370-6669. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v23n1/v23n1a08.pdf>.
- Pulido Chaves, Orlando. (1997). *Introducción a las estructuras culturales disiparías*. Informe final. Corporación colombiana de estudios antropológicos para el desarrollo. Colombia: Ceadcolciencias.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones sociales (CIES).
- Restrepo, Eduardo. (2016). *Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro de colonial al conocimiento situado* Revista Latina de Sociología (RELASO) Vol. 6 (pp. 60-71). Colombia: Universidad Javeriana.
- Rozada, José María. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Acal.
- Ruggiano, Gianfranco. Rodríguez, Raumar (2009) *Educación del cuerpo y escuela*. Montevideo: Ed. Psicolibros Waslala.
- Sabatovich, Daniela. (2018). *La enseñabilidad intermedia como puente hacia el pensamiento crítico: El proyecto de enseñanza como hipótesis*. Trabajo inédito.
- Sabatovich, Daniela, Garrido, Rosa (2009) *¿Corte epistemológico o continuidad? Análisis de los programas de Sociología para la enseñanza secundaria*. Trabajo inédito.
- Sabino, Carlos. (1996). *El proceso de investigación*. Argentina: Lumen Humanitas.

- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1976). *“Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología”*. Disponible en <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2012/11/sc3a1nchez-vc3a1lquez-adolfo-la-ideologc3ada-de-la-neutralidad-ideolc3b3gica.pdf>.
- Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Sanjurjo, Liliana. (2009). *Herramientas conceptuales para el análisis de las prácticas*, Curso de Maestría en Didáctica de la Sociología, Montevideo: CFE, IPES.
- Sanjurjo, Liliana. (Coordinadora). Cap. aros si, Alicia, España, Elena, Hernández, Ana, Alfonso, María, Foresis, Fernanda. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homosapiens.
- Scharagrodsky, Pablo *El Cuerpo en la escuela*. (2007). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina: Conicet-Flacso.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Siede, Isabelino. (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Apique Grupo Editor.
- Sétima, Jorge. (2004). *Qué debatimos hoy en la Didáctica?* Buenos Aires: UNSAM.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steiman, Jorge. (2008). *Más Didáctica*. UNSAM edita. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila SRL.
- Steiman, Jorge. (2011). *El análisis didáctico de la clase*. Ponencia en el Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica. Derecho y Sociología del Uruguay.
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos de Rudduck y Hopkins*. Madrid: Morata.
- SUNFD. (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente. Plan 2008*. Documento final. Disponible en www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf.

- Tenti, Emilio. (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. España: Siglo XXI.
- Tojar, Juan Carlos. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Torregrosa Puig, Marta. (2007). *Para reflexionar lo que hacen los mejores profesores universitario de Ken Bain*. Innovación educativa Universidad de Navarra. Disponible en <http://www.unav.es/servicio/innovacioneducativa/parareflexionar>.
- Bailante, Denise, Marcelo, Carlos. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo. Uruguay: ANEP. AECI. OPP.
- Valles, Miguel. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis
- Weber, Max. (1997). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu editores.
- Weber, Max. (1969). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Wittrock, Merlín. (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Young, Robert. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zavala, Ana. (2010). *Cuadernos de historia. Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Biblioteca Nacional. Uruguay: CLAEH.
- Zeichner, Kenneth. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de educación N° 282(pp. 161-189). España: Universidad La Rioja.
- Zeichner, Kenneth. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*, en Cuadernos de pedagogía N° 22, (pp. 44-49). España: Universidad de la Rioja.
- Zeichner, Kenneth. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. Volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos*. España: Ediciones Morata.

Anexo

1. Pauta de entrevista Para estudiantes de cuarto y egresados del Profesorado de Sociología Plan 2008

1. Brevemente relate los motivos de su ingreso a la carrera docente y al Profesorado de Sociología específicamente.
2. ¿Qué papel le otorga Ud. a la Didáctica en la carrera del profesorado?
3. ¿Cómo define Ud. el rol de un/una docente de Didáctica y el de un/a adscriptor/a en la formación de profesorado?
4. ¿Qué significa analizar las prácticas y qué significado le otorga al análisis de las prácticas?
5. Cuando Ud. planifica: ¿Cómo toma las decisiones? ¿Qué criterios utiliza? ¿Cómo enmarca su planificación en el Plan de Estudios?
6. Agradecemos la posibilidad de compartir una Planificación anual y enviárnosla junto con esta entrevista.

2. Entrevista a docentes de Didáctica

Estimados colegas: en primer lugar agradecerles por su participación en nuestro Proyecto de Investigación en Didáctica de la Sociología, participación que contribuirá en el proceso de formación de un profesorado relativamente nuevo. Este Proyecto se lleva a cabo en la maestría “Educación, sociedad y política” de CFE-FLACSO.

En esta oportunidad les agradecemos su tiempo y disposición para participar en esta entrevista.

Gracias por responder y enviarnos la respuesta en el menor tiempo que le sea posible.

Cabe agregar que le aseguramos el tratamiento ético de la información que nos brinde.

Saludos cordiales.

Prof. Rosa Garrido Kelleberger.

Nuestro Proyecto refiere a la Didáctica de la Sociología y en particular al análisis de las prácticas. El Universo de análisis está compuesto por estudiantes de Didáctica III y egresados/as de IPA, CERP de Floriday CERP de Atlántida.

En este contexto, nos interesa que nos haga referencia a este tema del análisis de las prácticas, en su rol de docente de Didáctica explicitando lo que considere oportuno al respecto en un espacio máximo de dos carillas.

3. Encuesta. Proyecto de Investigación: "Didáctica de la Sociología"

Formación académica: Estudiante de Didáctica III: Egresado/a:

Edad (indicar solo con caracteres numéricos. Ejemplo: 33)

Instituto IPACERP Florida CERP Atlántida

1. Exprese cómo recuerda los cursos de Didáctica de acuerdo con las siguientes opciones

No recuerda Muy ingrato Ingrato Grato Muy gratificante

2. Respecto de la práctica docente, ¿cómo valoraría su experiencia del 1 al 5, pensando que 5 es muy disfrutable y 1 nada disfrutable?

Nada disfrutable (1) (2) (3) (4) (5) Muy disfrutable

3. Fundamente su opción anterior

4. Enumere tres características que según Ud. sería positivo que tenga un/a docente para ser adscriptor/a. Fundamente.

5. Enumere tres características que según Ud. sería positivo que tenga un/a docente de Didáctica. Fundamente.

6. Enumere tres características que Ud. considere fundamentales en el perfil de un/a practicante. Fundamente.

7. Señale qué aspectos de los siguientes contenía su carpeta de Didáctica:

Planificaciones - Evaluaciones a sus estudiantes- Análisis de clase- Visitas a compañeros - Diagnóstico - Otros:

8. Si tuviera que elegir un solo aspecto por el cual consideró fundamental tener un curso de Didáctica, ¿cuál elegiría? Fundamente.

9. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un docente adscriptor/a?

10. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un/a docente de Didáctica?

11. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un practicante?

12. ¿Con qué frecuencia analiza sus clases?

Siempre-Generalmente-En ocasiones puntuales-Rara vez-Nunca

13. En el transcurso de los cursos de Didáctica, ¿en qué ocasiones analizaba sus clases?

Cada vez que daba la clase- En las visitas de Didáctica-Rara vez

14. ¿El análisis de sus prácticas era especialmente pedido por los docentes?

Sí No

15. ¿Recuerda algún marco teórico utilizado para el análisis?

Si- No- En caso afirmativo indicar cuál:

16. ¿Aplicaba alguna estrategia en particular para analizar sus clases?

No - Sí (indicar cuál)

17. Lo que ha aprendido respecto del análisis de sus prácticas es principalmente producto de:

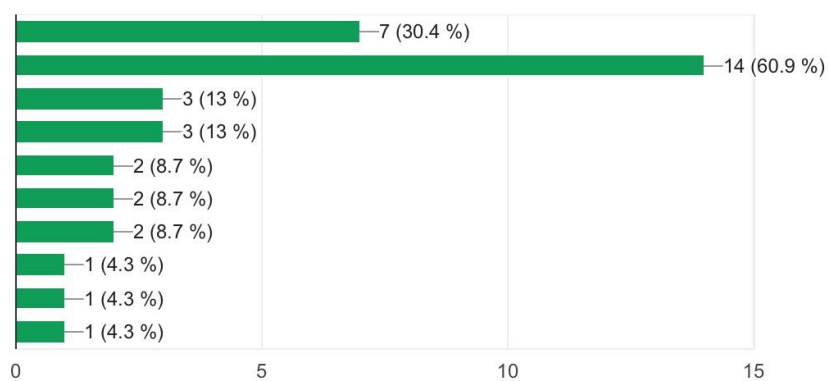
Los cursos de Didáctica-De la práctica docente-De sus lecturas

18. ¿Podría relatar en qué consistía la devolución de una visita?

4. Gráficos

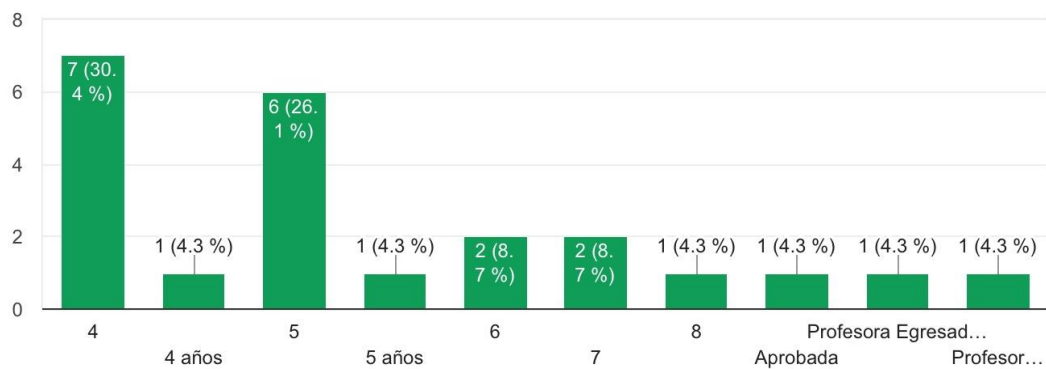
Formación académica

23 respuestas



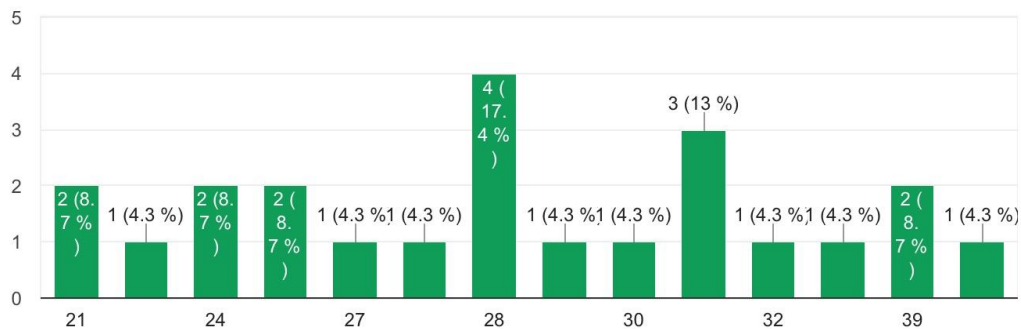
Años que llevó la carrera

23 respuestas



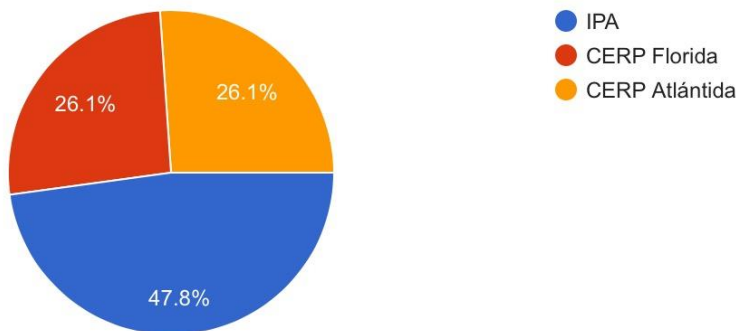
Edad (indicar solo con caracteres numéricos. Ejemplo: 33)

23 respuestas



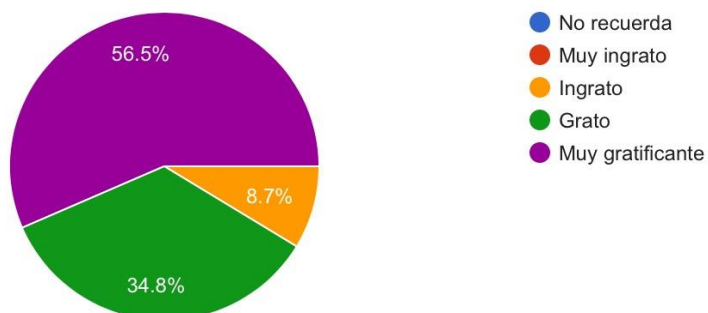
Instituto

23 respuestas



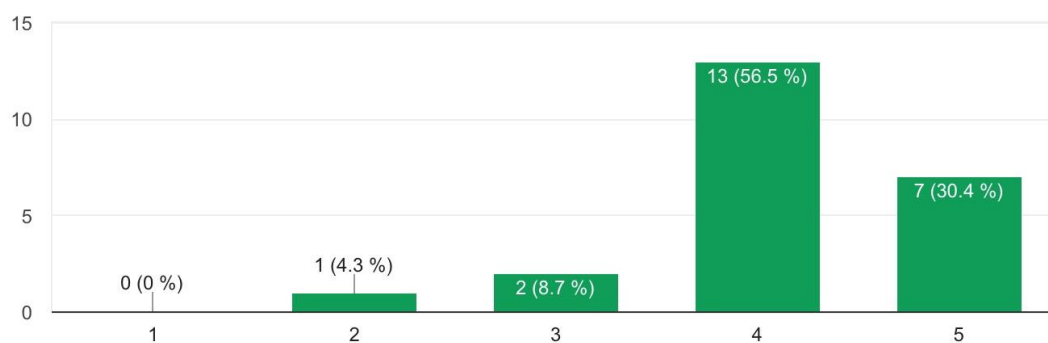
1. Exprese cómo recuerda los cursos de Didáctica de acuerdo con las siguientes opciones

23 respuestas



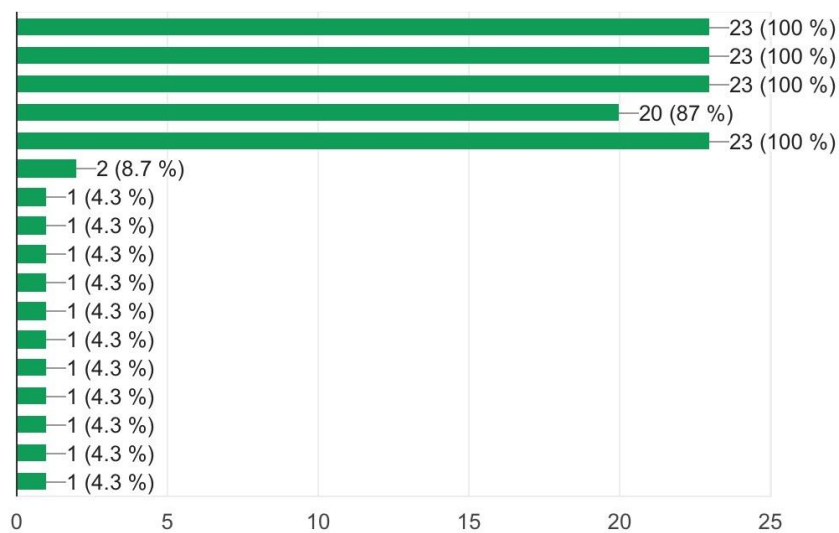
2. Respecto de la práctica docente, ¿cómo valoraría su experiencia del 1 al 5, pensando que 5 es muy disfrutable y 1 nada disfrutable?

23 respuestas



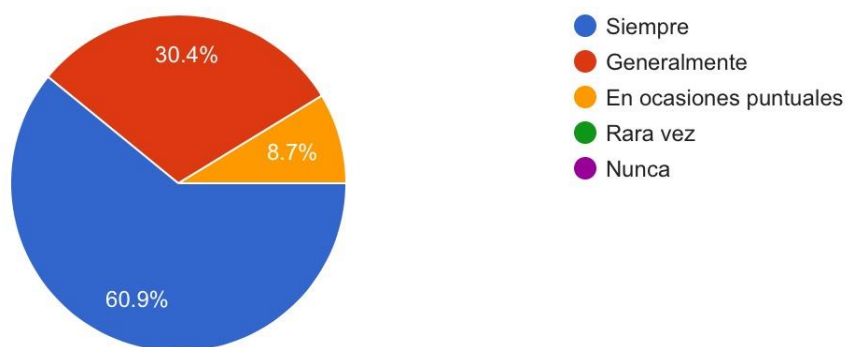
7. Señale qué aspectos de los siguientes contenía su carpeta de Didáctica:

23 respuestas



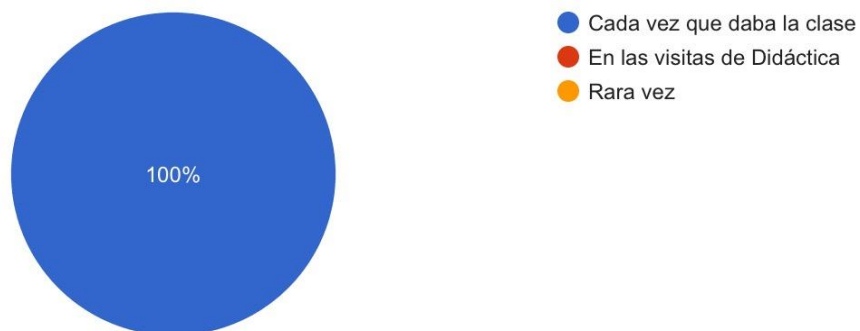
12. ¿Con qué frecuencia analiza sus clases?

23 respuestas



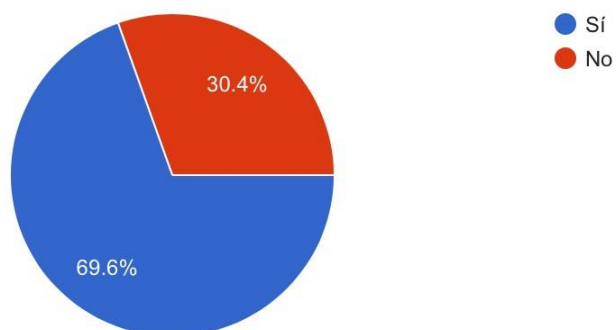
13. En el transcurso de los cursos de Didáctica, ¿en qué ocasiones analizaba sus clases?

23 respuestas



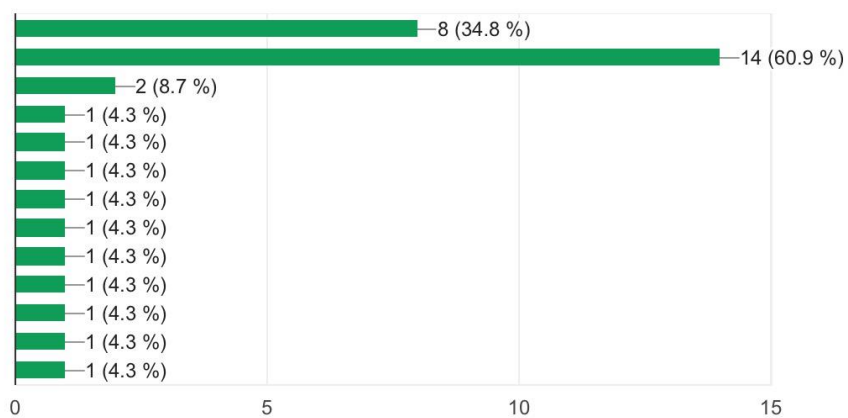
14. ¿El análisis de sus prácticas era especialmente pedido por los docentes?

23 respuestas



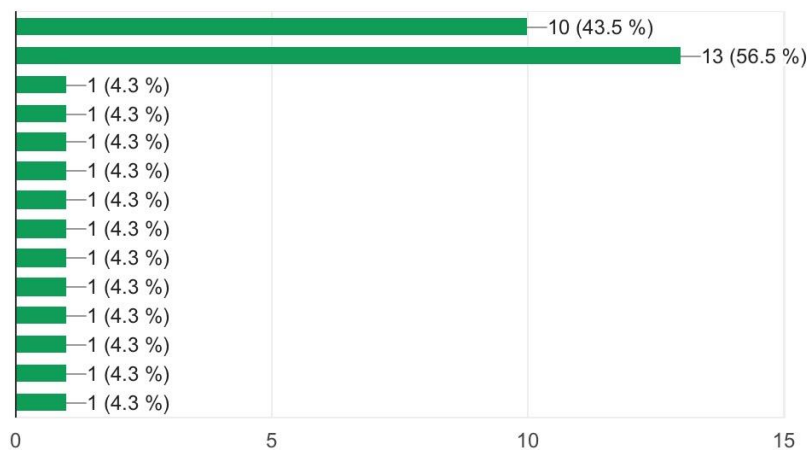
15. ¿Recuerda algún marco teórico utilizado para el análisis?

23 respuestas



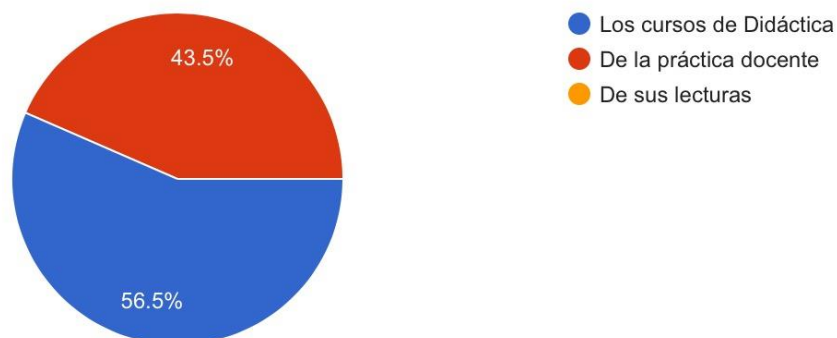
16. ¿Aplicaba alguna estrategia en particular para analizar sus clases?

23 respuestas



17. Lo que ha aprendido respecto del análisis de sus prácticas es principalmente producto de:

23 respuestas



5. Cuadro comparativo de Centros analizados

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA. PLAN 2008			
INSTITUTOS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
¿Por qué se ingresa a la docencia?	Gusto por la docencia Salida laboral	Gusto por la docencia Razones disciplinares	Gusto por la docencia y trabajo con adolescentes
¿Por qué Sociología?	Fue una opción colateral	Generar conciencia social	Por los “temas” que trata y los docentes que tuvieron en Sociología
Papel de la Didáctica en la Carrera	Fundamental Espacio articulador con CE y práctica docente. No vinculan con el análisis Didáctica específica, provee “herramientas”	Fundamental Vinculan con el análisis didáctico-disciplinar-epistémico Didáctica específica	Fundamental Provee de herramientas No vinculan con el análisis de las prácticas Didáctica General-“Sabiedo Didáctica, uno puede enseñar lo que sea, Sociología u otra cosa”
Rol Prof./a De Didáctica	Responsable de la coordinación del espacio y de la teoría	Responsable del análisis didáctico	Responsable de “lo didáctico” y los contenidos
Prof./a Adscriptor/a	Guía, comparte la experiencia	Analiza los aspectos prácticos relativos al cómo enseñar	Guía, ejemplo, referente, ofrece la clase para “hacer la práctica”

Tutores	Prof. Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía	Prof./a Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía	Prof./a Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía
Análisis de la práctica :qué es	Respuestas difusas	Problematizar la enseñabilidad de la Sociología: el antes, durante y después. Reconstruir	Respuestas difusas o se lo vincula con la autoevaluación
Análisis: metodología	No surge de la voz de los entrevistados Recuerdan el uso de la pregunta y la pregunta: ¿por qué y para qué enseñar Sociología?	Identifican una metodología de análisis. Pregunta problematizada del antes, durante y después. Reconstrucción	No surge de la voz de los entrevistados Recuerdan el uso de preguntas
Análisis: estrategia más usada	Preguntas orientadas al qué enseñar. Discuten los contenidos disciplinares	Preguntas orientadas al por qué, para qué, qué enseñar y cómo Discuten la enseñabilidad de la disciplina	Preguntas orientadas al cómo enseñar Discuten cómo dar “los temas”
Planificación	Planificación de autores y/o paradigmas como eje transversal Planificaciones con autores y/o paradigmas que se diluyen Objetivo de enseñanza: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Recursos didácticos: escasa mención o no tratan Estrategias sin planificar Evaluación ninguna mención o escasa Breve fundamentación	Planificación de autores y/o paradigmas como eje transversal Planificaciones con autores y/o paradigmas que se diluyen Objetivo de enseñanza: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Recursos didácticos: escasa mención o no tratan Estrategias sin planificar Evaluación ninguna mención o escasa Breve fundamentación	Reproducción del programa Sociología de conceptos Objetivos generales, temáticos o por unidad Recursos didácticos: escasa mención o no tratan Estrategias sin planificar Evaluación ninguna mención o escasa Sin fundamentación
Entrevista al tutor/a de Didáctica Análisis y metodología	¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Categorías de análisis consensuadas en cada caso Dimensión institucional	¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Categorías de análisis previas	Categorías de análisis se acuerdan en Salas de la Especialidad e interdisciplinarias, sobre la base de un documento general Visita con un/a docente de las asignaturas específicas Dimensión institucional

7. Cuadro comparativo de perfiles tutoriales hallados

PERFILES TUTORIALES EN LA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA			
Categorías de análisis	Tutoría tradicional	Tutoría intermedia	Tutoría alternativa: Buen tutor para el Plan 2008
Tutoría como guía	Modelo a emular	Guía en la reflexión de la teoría elegida	Guía el análisis crítico de la práctica- Discusión sobre la Enseñabilidad
Concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas	<p>Didáctica: metodología</p> <p>Teoría Práctica</p> <p>M. Yuxtaposición</p> <p>Sociología de conceptos (Estructura Sustancial)</p> <p>Racionalidad técnica</p> <p>Docente de Didáctica: teoría</p> <p>Didáctica general</p>	<p>Arte</p> <p>Práctica Teoría</p> <p>M. Consonancia</p> <p>Sociología de autores/paradigmas (Estructura sustancial)</p> <p>R. práctica</p> <p>Prof. Didáctica: teoría</p> <p>Adscriptor/a: en tránsito</p> <p>Específica</p>	<p>Problematizar las prácticas</p> <p>Teoría Práctica</p> <p>M. Disonancia crítica. M. resonancia colaborativa</p> <p>Pensar sociológicamente (Dominio de las estructuras sustancial y sintáctica)</p> <p>R. emancipatoria</p> <p>Ambos tutores conformación Didáctica</p> <p>Didáctica específica</p>

Qué se analiza	Práctica pedagógica	Práctica pedagógica/análisis institucional	Práctica pedagógica versus práctica docente
Herramientas de análisis	Categorías generales	Objetivo de enseñanza Categorías generales y específicas consensuadas Interrogación Didáctica divergente	Objetivo de enseñanza Categorías: sociológica, pedagógica, Didáctica y epistémica. Categorías contextualizadas Interrogación epistémica y metacognitiva Acordados en Sala Visita concurren docentes de específicas
Planificación	Reproduce el programa	1.con autores o paradigmas como eje transversal 2.con autores o paradigmas que se diluyen	Proyecto Didáctico
Lógica imperante	Tutores Practicante rol pasivo	Practicante rol más activo, mayor autonomía, comienza a decidir algún contenido apartándose de la lógica programática y comienza a fundamentar	Practicante voz propia, empoderado con su propuesta Didáctica que puede fundamentar desde el punto de vista didáctico-disciplinar-epistémico