



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Estrategias de formación de educadores sociales en el Instituto de Formación Docente de Canelones y prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados. Hacia una topología de relaciones

Luis Alberto Alonso Gutiérrez

Universidad de la República, Área Social y Artística, Comisión Sectorial de Enseñanza

Consejo de Formación en Educación

Canelones, Julio de 2020.

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

Estrategias de formación de educadores sociales en el IFD Canelones y prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados. Hacia una topología de relaciones

Educador Social Luis Alberto Alonso Gutiérrez

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

Tutora: Dra. Natalia H. Correa

Agradecimientos

A estudiantes, colegas docentes y equipo de dirección del Instituto de Formación Docente de Canelones por su compromiso y entrega en el desarrollo de la formación de educadores sociales en Uruguay

Resumen

El objeto del presente trabajo es establecer una topología de relaciones entre las estrategias de formación de educadores sociales en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Canelones con las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.

Busca generar conocimiento sobre la formación de educadores sociales en Uruguay, categorizando las estrategias presentes dentro del espacio formativo Institutos de Formación Docente - Centros Regionales de Profesores¹ (en adelante IFD o CERP) y sus relaciones con las prácticas de carácter pedagógico que despliegan estudiantes avanzados, ¿qué características son expresables en las dinámicas, los modos, los estilos de las estrategias docentes en la formación de educadores sociales?, ¿qué relación tienen con los saberes expresados en el perfil de egreso del Plan 2011, con las competencias profesionales? ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre sí?

Es un estudio de dos prácticas interrelacionadas, entre las de formación de educadores y las de los estudiantes de educación social miradas longitudinalmente a lo largo del proceso de formación de las 3 primeras cohortes en Canelones. Es un aporte, en la coyuntura de dispersión de la oferta formativa en el país, de una carrera que proviene de otro continente institucional y códigos curriculares que los de la tradición de la formación docente en el país.

Se estableció un programa de investigación didáctica sobre las práctica de estudiantes avanzados de educación social y las prácticas docentes en la formación de éstos; explorara la percepción de los trayectos personales que hacen estudiantes educadores sociales, así como las reflexiones sobre las estrategias utilizadas en la formación. Se optó por un diseño de investigación en el ámbito de la formación de educadores desde un enfoque de etnografía performativa; al respecto Weil y Kincheloe (2003) plantean: “actos políticos como pedagógicos y performativos, una actuación como un acto de intervención, un método de resistencia, una forma crítica, una forma de revelar agencia” (en Kincheloe, y Mc Laren, 2012: 231).

Este acto de intervención, es un giro de mirada hacia la tarea propiamente pedagógica de los educadores sociales, sitio que otorga base para intentar identificar saberes en las prácticas de formación de estos profesionales; las prácticas de dos agentes que se interrelacionan pueden ser enfocadas desde el enactivismo, “un conocimiento que debe ser representado, entendido, a nivel de afecto y el intelecto humano; la cognición en situación de complejidad, es una criticidad en evolución, otorga base poderosa para una re conceptualización del acto de investigación” (Kincheloe, y Peter 2012: 263).

¹ Para el Consejo de Formación en Educación la variable estadística de matrícula de estudiantes de educación social en institutos y centros del interior del país se define como IFD/Cerp. Esta variable abarca la formación de 2.6 por ciento de estudiantes totales de estudiantes de formación en educación en el país, constituyendo el 44.5 por ciento de estudiantes de la carrera Educador Social, en el informe de matrícula 2018, unos 703 estudiantes en el interior del país.

Palabras clave: investigación didáctica, formación docente, formación educación social

Abstract

The objective of this study is to establish the relationship between the educational strategies followed by the Canelones' Instituto de Formacion Docente (IDF – Institute of Social Educators) in building the capacity of Social Educators; and the educational practices followed by advanced students.

It aims to share knowledge on what the development of Social Educators in Uruguay looks like, by reviewing the existing strategies currently within the scope of the IFD and the “Centros Regionales de Profesores” (CERP - Regional Centres for Teachers) in relation to the pedagogical practices demonstrated by advanced students.

What characteristics can be observed in the dynamics, methodology and the styles of the strategies deployed on the social educator students?

How are these characteristics relating to the knowledge and skills expected in the 2011 educational curricula against the professional competences? What relationships or correlations can be established between existing strategies and 2011 plan? This is a study of two interrelated methodologies, between the development of educators and Social Work students. The study comprises of a longitudinal study of the Canelones' three first cohorts.

It is a contribution to the disparity and diversity that exists in the traditional educational methodology for teachers and the methodology used in social educators programs. A professional development offer that it is not place based and follow codes of practice that represent institutions and practices from other continents.

This study explores the personal perception from advance students in social education and their reflexions over the strategies deployed in their professional formation.

The study was approached with ethnography performative focus; In this regard Weil y Kincheloe (2003) propose: “political actions such as pedagogy and performative, an intervention act, a way of resistance, a critical form, a form to reveal agency” (en Kincheloe, y Mc Laren, 2012: 231).

This intervention, shifts to look to the pedagogical practices of social educators providing a baseline to help identify the knowledge around the formative practices of these professionals; the practices between two agents that interrelate may be identified from the ‘enactivismo’ viewpoint, meaning that ‘knowledge is to be represented and understood at an affective and an intellect human level; cognition in complex situations and circumstances enable for growth and evolution providing a powerful platform for the re-conceptualisation of the research action.

Key words: didactive research, teaching research, social work education, teaching studies

Tabla de cuadros

Cuadro 1	Funciones y competencias ADESU
Cuadro 2	Modelos de guion de entrevistas a estudiantes y docentes
Cuadro 3	Árbol de análisis de entrevistas
Cuadro 4	Códigos generales y particulares estudiantes
Cuadro 5	Red prácticas de enseñanza de estudiantes
Cuadro 6	Diagramas de relación códigos generales/particulares estudiantes
	Diagrama 1 Códigos vecinos docentes clave-repercusión en trayectorias
	Diagrama 2 Códigos vecinos docentes clave-escenarios formativos
	Diagrama 3 Códigos vecinos docentes clave-conocimiento base
	Diagrama 4 Códigos vecinos repercusión en trayectorias-escenarios formativos
	Diagrama 5 Códigos vecinos repercusión en trayectorias-conocimiento base
	Diagrama 6 Códigos vecinos escenarios formativos-conocimiento base
Cuadro 7	Rizomas de citas vecinas estudiantes
	Rizoma 7.1.1 docente clave-promotor
	Rizoma 7.1.2 docente clave-no promotor
	Rizoma 7.1.3 docente clave-neutro
	Rizoma 7.2.1 repercusión en trayectorias-sentimientos
	Rizoma 7.2.2 repercusión en trayectorias-sentidos
	Rizoma 7.3.1 escenarios formativos-acontecimientos
	Rizoma 7.3.2 escenarios formativos-situaciones de aprendizaje

Rizoma 7.3.3 escenarios formativos-espacios/lugares

Rizoma 7.4.1 conocimiento base-prácticas de enseñanza

Cuadro 8 Códigos generales y particulares docentes

Cuadro 9 Red estrategias de formación de educadores sociales

Cuadro 10 Rizomas citas vecinas docentes

Rizoma 10.1 escenarios formativos-acontecimientos

Rizoma 10.2.1 conocimiento base-conocimiento didáctico del contenido

Rizoma 10.2.2 conocimiento base-disposición

Rizoma 10.2.3 conocimiento base destrezas

Rizoma 10.2.3 conocimiento base-tecnología

Cuadro 11 Relaciones entre universos E y D

Cuadro 12 Consulta booleana en diagramas de Venn

Cuadro 13 Figura naturaleza interactiva del aprendizaje significativo

Tabla de contenidos

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Tabla de cuadros e ilustraciones	7
Tabla de contenidos	8
1. Preludio.....	11
1.1 Antecedentes	12
1.2 Justificación. Factores de identificación de la situación problema	13
1.2.1 Factores de contexto socio histórico.....	14
1.2.2 Factores del Contexto Académico	15
1.3 Matriz de Focalización	16
1.3.1 Objeto de investigación	16
1.3.2 Situación Problema	16
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
2. Diseño Metodológico	18
2.1 Programa de investigación en formación en educación social	34
2.2. Universo.....	40
2.3 Selección de Casos. Criterios de Selección	41
2.4. Diversificación y saturación empírica	43
2.5 Entrevistas	43
2.6 Guion o modelo de entrevistas.....	45
3. Estrategias de formación, prácticas de enseñanza, topologías relacionales.....	18
3.1 Estrategias de formación de educadores sociales	20
3.2 Prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.....	26
4. Presentación de datos.....	51

4.1 Prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.....	51
4.1.1 Red de códigos E	52
4.1.2 Diagramas de códigos generales	53
4.1.3 Rizomas de relaciones	57
4.1.4 Reporte de citas co ocurrentes, universo empírico de opiniones estudiantes	58
4.2 Estrategias de formación de educadores sociales	76
4.2.1? Estrategias de formación de educadores sociales	
4.2.2? Rizomas de relaciones entre códigos vecinos.....	79
4.2.3? Reporte de citas co ocurrentes, universo empírico de opiniones docentes	79
5. Saturación empírica. Análisis cualitativo de los datos	81
5.1 Relaciones de citas en códigos vecinos en E y en D	83
5.2 Topologías E	83
5.2.1 Relaciones docentes clave – repercusión en trayectorias.....	83
5.2.2 Relaciones docentes clave – escenarios formativos.....	84
5.2.3 Relaciones docentes clave – conocimiento base.....	84
5.2.4 Relaciones escenarios formativos – conocimiento base	84
5.2.5 Relaciones Trayectorias formativas – conocimiento base.....	85
5.2.6 Relaciones trayectorias formativas – escenarios formativos.....	85
5.3 Topologías D.....	85
5.3.1 Relaciones escenarios formativos – conocimiento base docente	85
6. Cierre, divulgación y debate	128
6.1 Representación codificada de saberes en prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de educación social en IFD Canelones.....	128
6.2 Representaciones codificadas de estrategias de formación de educadores sociales.....	135
7. Bibliografía	143

Volumen 2. Anexos.

- I. Entrevistas a Estudiantes
- II. Entrevistas a Docentes

Volumen 3. Unidad Hermenéutica de Investigación cualitativa Tesis_Luis Alonso

Archivo informático programa Atlas.Ti Licencia Educativa. V7.1

1. Preludio

Desde el punto de vista topológico, un objeto es equivalente a cualquier otro generado tras doblarlo, estirarlo, encogerlo, retorcerlo, por ejemplo, el balón de fútbol es topológicamente equivalente al de rugby, una taza a un neumático, o una circunferencia a un cuadrado, y las vecindades, constituyen un medio conveniente para seleccionar y organizar las estructuras de la topología en general (Fréchet y Hausdorff, en Arboleda, 2017).

El objeto del presente trabajo es establecer una topología de relaciones entre las estrategias de formación de educadores sociales en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Canelones con las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.

Busca generar conocimiento sobre la formación de educadores sociales en Uruguay, categorizando las estrategias presentes dentro del espacio formativo Institutos de Formación Docente - Centros Regionales de Profesores² (en adelante IFD o CERP) y sus relaciones con las prácticas de carácter pedagógico que despliegan estudiantes avanzados, ¿qué características son expresables en las dinámicas, los modos, los estilos de las estrategias docentes en la formación de educadores sociales?, ¿qué relación tienen con los saberes expresados en el perfil de egreso del Plan 2011, con las competencias profesionales? ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre sí?.

Es un estudio de dos prácticas interrelacionadas, entre las de formación de educadores y las de los estudiantes de educación social miradas longitudinalmente a lo largo del proceso de formación de las 3 primeras cohortes en Canelones. Es un aporte, en la coyuntura de dispersión de la oferta formativa en el país, de una carrera que proviene de otro continente institucional y códigos curriculares que los de la tradición de formación docente en Uruguay.

Se estableció un programa de investigación didáctica sobre la educación social y las prácticas docentes de la formación de estos educadores; esto nos permitió ubicarnos en los principios de “causalidad, interpretarlas de manera amplia para incluir la idea de comprensión” esto es, comprender las prácticas de la educación social como pedagógicas y el saber que proyectan a la formación docente; “simetría, deben ser utilizados los mismos tipos de causas, y reflexividad, las ciencias sociales están sometidas al tratamiento que aplica a las restantes ciencias (Gingres, 2000, en Bourdieu, 2003: 41).

² Para el Consejo de Formación en Educación la variable estadística de matrícula de estudiantes de educación social en institutos y centros del interior del país se define como IFD/Cerp. Esta variable abarca la formación de 2.6 por ciento de estudiantes totales de estudiantes de formación en educación en el país, constituyendo el 44.5 por ciento de estudiantes de la carrera Educador Social, en el informe de matrícula 2018, unos 703 estudiantes en el interior del país.

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/presentacion_matricula_final_2018.pdf

Nos interesó explorar y registrar la percepción de los trayectos personales que hacen los estudiantes educadores sociales a lo largo de su proceso formativo y cómo, esta, se puede vincular, o no, con las estrategias utilizadas en la formación de estos educadores; se eligió un diseño de investigación en el ámbito de la formación de educadores desde un enfoque de etnografía performativa; al respecto Weil y Kincheloe (2003) plantean: “actos políticos como pedagógicos y performativos, una actuación como un acto de intervención, un método de resistencia, una forma crítica, una forma de revelar agencia” (en Kincheloe, y Mc Laren, 2012: 231).

Este acto de intervención, es un giro de mirada hacia la tarea propiamente pedagógica de los educadores sociales, sitio que otorga base para intentar identificar saberes en las prácticas de formación de estos educadores; las prácticas de dos agentes que se interrelacionan pueden ser enfocadas desde el enactivismo, “un conocimiento que debe ser representado, entendido, a nivel de afecto y el intelecto humano; la cognición en situación de complejidad, es una criticalidad en evolución, otorga base poderosa para una reconceptualización del acto de investigación” (Kincheloe, y Peter 2012: 263).

1.1 Antecedentes

Se ha realizado una búsqueda de antecedentes académicos que aborden formación en educación social, formación docente, investigación cualitativa, disponible en el ámbito universitario de Uruguay.

Con relación a un enfoque de investigación que busca generación colectiva de conocimiento, se releva una profusa base de datos de trabajo de maestría y doctorado, realizando un proceso de decantación de aquellos trabajos académicos que permitan cruzar formación de docentes o educadores sociales, desde el eje disciplinar de la Maestría de Enseñanza Universitaria, se identifica el trabajo de Píriz (2013).

Con relación a la producción de conocimiento sobre el fortalecimiento de las prácticas de educación superior, se releva un volumen importante de trabajos, emergen como referencia, por encontrarse situado cercano al objeto de investigación de este proyecto los trabajos de Correa (2015) y Lucarelli (2016)

Se recoge producción editada sobre la formación de educadores sociales, se toman como referencia para el objeto de esta investigación los aportes de Espiga, López y Morales (2012) y de Silva y Pastore (2009)

Al momento no se han podido identificar antecedentes de producción de conocimiento en relación al objeto de investigación, desarrollado desde los institutos que imparten la carrera de educador social desde los IFD/CERP; o un antecedente académico de posgrado de formación pedagógico-didáctica de los docentes de educador social del país.

1.2 Justificación y factores de identificación de la situación problema

Es el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es la situación de la realidad que preocupa al investigador. Es lo que no sabe. (Sirvent, 2006)

Orientar una propuesta de intervención docente, como proyecto de investigación didáctica en la formación de educadores sociales implica instalar ideas y conceptos movilizados, hacia la pluralidad de formas de entender esta profesión, y sus posibles lecturas de diseño institucional y prácticas culturales, visibles en los centros variable IFD/CERP. No es un ejercicio de diferenciación con otras prácticas existentes, puede ser visto como la búsqueda de dar nombre a las acciones que hacemos los docentes y a las prácticas de estudiantes avanzados.

En tal sentido, interesa ubicar el concepto de poliarquía para entender lo uno y lo múltiple en un campo profesional que está en expansión territorial a nivel país, en tal sentido “caracterizado por la diversidad de las condiciones sociales, culturales y económicas de los individuos y por la multiplicidad de intereses en juego, condiciones necesarias y suficientes para su establecimiento” (Dhal, 1989)

Existe una cierta dispersión territorial a lo largo del país, de actores protagonistas en la formación de educadores sociales en este principio de década, esto adelanta la posibilidad de composición de un campo académico diverso, inserto capilarmente dentro de esquemas propios del código curricular de la tradición de formación docente, esto a priori, indica una posible dificultad de formar profesionales con un perfil propio.

Esto nos revela la necesidad de ampliar los fundamentos de modos discursivos sobre el campo profesional, o lo que en términos de Deleuze (2002) podemos hacer en torno de “agenciar la actitud como forma de embriaguez”, pero advierte ¿cómo articular dicha actitud fenoménica en un cuerpo metodológico?.

Esta investigación es sobre las representaciones de docentes y estudiantes a lo largo de una línea de tiempo, es la proposición de un artefacto, “una manera de darle un cuerpo, que vibre, que confiere potencia a través de una actitud, dotada en este sentido de contenidos, expresiones y de territorialidad” (Rodríguez Cuberos, 2008: 146)

Podemos pensar esta dispersión actual de la formación de educadores sociales, desde posibles desplazamientos de los procesos de institucionalización de la misma, a través de Centros e Institutos en el interior de Uruguay, cada uno con sus lógicas territoriales y disímiles procesos que atravesó el desarrollo de la carrera en estos centros, tema que excede este trabajo; por lo que intentar una intervención que analice uno de ellos, por cercanía territorial, pertenencia académica, apoyos institucionales, acceso al campo de investigación, es, en buena medida, una opción ético-política.

En tanto docente, profesional de la educación social e investigador radicado en un Instituto del interior del país, esta opción puede remitirse a

la esencia de una labor o función socio-política, pues es en la acción que damos cuenta del logro de la diferenciación puesta en marcha, su evidencia, la forma en que notamos el ejercicio puesto en marcha, debe ser algo muy parecido a la embriaguez, la relación que debe existir en la investigación en cuanto al objeto es de orden estético, si lo aceptamos así, la locura según Zwieg (1996) constituye una entrada, un agenciamiento, una crisis, un padecer propio del filosofar, que termina por desplazar o permitir desplazamientos ulteriores en lo personal y lo social (Rodríguez Cuberos, 2008: 146)

1.2.1 Factores de contexto socio histórico

La formación de educadores sociales en Uruguay, actualmente es parte de la oferta académica del Consejo de Formación en Educación (CFE). Su antecedente inmediato fue una carrera terciaria no universitaria en el marco del órgano rector de infancia y adolescencia, INAME, luego INAU. Un proceso continuo de acumulación académica y profesional de tres décadas. Esto inscribe aspectos de la construcción socio histórica, de la educación social en el país.

La carrera de educador social se afianza en clave nacional desde el 2011/12. Desde esa fecha, distintos centros han tenido la responsabilidad de la formación en estos años en el país, institutos, que al igual que el de Montevideo, sostienen la formación con sus disímiles procesos de institucionalización y permanencia de elencos docentes.³

Como decisión metodológica se toma el IFD de Canelones por ser uno de los espacios formativos de este perfil profesional desde el 2012, logrando niveles de profundización de las prácticas docentes, con cobertura de docentes de materias específicas, y un diálogo frecuente y creciente con la diversidad de centros de práctica en su égida territorial. Se constata en este centro, una densidad organizacional y desarrollo de comunidad académica, así como desarrollo de estrategias docentes interdisciplinarias para la formación de educadores sociales, por otra parte, las demandas de espacios de extensión e investigación de la comunidad, las instituciones departamentales y los impulsos del propio Instituto comienzan a hacerse visibles.⁴

1.2.2 Factores del Contexto Académico

Se han procesado dinámicas de institucionalidad de la carrera en el interior que asentaron un contexto académico de continuidades docentes y un proceso que desembocó en el reciente concurso de efectividades; en este período, se procesan desarrollos de comunidades educativas en torno a los institutos del interior que reclamaron continuidad, estabilidad e impulso a la institucionalización de la Carrera como modo de descentralización, democratización de la oferta y acceso.

Generar conocimiento colectivo sobre las estrategias formativas en un instituto de formación docente del interior, se aborda como forma de revelar agenda y ser un aporte científico para la formación de educadores sociales, es posicionar este trabajo en la coyuntura institucional y académica actual de la formación en educación.

³ Estos son Canelones, Maldonado y Paysandú.

⁴ Miradas sobre Educación. Revista Electrónica del Instituto de Formación Docente de Canelones. http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/re_canelones/issue/current. Desde el 2019, se procesan concurso de efectividades para Educador Social, a partir de 2020 profesores de la Carrera se efectivizan en Canelones.

1.3 Matriz de Focalización

1.3.1 Objeto de investigación

Las relaciones que se pueden establecer entre las estrategias de formación de educadores sociales en el IFD Canelones con las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de acuerdo con el perfil de egreso del Plan 2011.

1.3.2 Situación Problema

¿Cuáles son las estrategias docentes de la formación de educadores sociales en el IFD Canelones?

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados?

¿Qué categorías de análisis se pueden establecer entre las estrategias de formación en el IFD Canelones con las prácticas de estudiantes avanzados de educador social?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Identificar las estrategias de enseñanza que se presentan en la formación de educadores sociales en el IFD Canelones; las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados, categorizando sus relaciones como teorización en la formación superior.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de formación que se presentan en la formación de educadores sociales en el IFD Canelones.

- Categorizar las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.
- Relacionar las estrategias de la formación docente de educadores sociales con las representaciones de estudiantes sobre sus trayectorias y los saberes pedagógico-didácticos para el ejercicio profesional.

2. Prácticas de enseñanza de estudiantes educadores sociales, estrategias de formación de educadores, topologías relacionales

Tomando como referencia lo expresado en el perfil de egreso del Plan 2011 para educador social del CFE, nos preguntamos, ¿en qué medida lo que está pasando en la trayectoria formativa de los educadores sociales, contribuye a desarrollar ese perfil en un instituto del interior del país?.

Al respecto el mismo expresa:

El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socioeducativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- el derecho a la educación durante toda la vida;
- el máximo acceso al patrimonio cultural;
- estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia

El desempeño profesional del egresado supone:

- Trabajo en equipo con otros profesionales y en redes sociales.
- Planificación, diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativo-sociales en diversos ámbitos institucionales.
- Funciones educativas específicas: a) la *mediación* y construcción del *vínculo pedagógico* para producir encuentros de los sujetos con contenidos culturales, otros sujetos y entornos sociales diversos; b) la *generación de contextos* educativos en diversidad de escenarios sociales; c) la *transmisión* de conocimientos, habilidades y/o formas diversas de trato y relación social.
- Participación en procesos de investigación educativa, y en proyectos de relacionamiento con el medio (Plan 2011. CFE)

En la estructura de la carrera, su actual inscripción institucional en el marco del CFE, los núcleos y áreas que pueden ser identificados en la organización, transmisión y evaluación de conocimiento en educación social, heredan algunas tensiones originarias de una carrera que inicia en INAME, hoy INAU, y que expresa así mismo, tensiones contextuales asociadas a dicha inscripción.

Con relación a este perfil de egreso, ¿qué tensiones se manifiestan en tanto construcciones epistemológicas de un campo profesional y académico que se inserta en la lógica de los institutos de formación docente del interior?

Constituye una amenaza incluir a los educadores sociales en un contexto institucional de larga historia y tradición en la escolarización como la ANEP y sus dispositivos de formación, una decisión de este tipo que institucionaliza la formación y le brinda oportunidad de proyección, convoca a docentes que seguramente provienen de otros campos dentro del educativo pero sin la necesaria y conveniente formación y experiencia y se proyecta a nuevos territorios de una formación que había logrado un alcance fundamentalmente montevideano. (Camors, 2012: 75)

Se trata de indagar sobre el trabajo docente en la formación de educadores sociales desde esta amenaza identificada, permite dar volumen a la pregunta sobre las estrategias en instituciones que albergan además otras carreras, y en las cuales, el grueso del plantel docente no había trabajado previamente en la formación de educadores, lo que genera un aspecto a relevar en tanto su implicancia en la formación de profesionales que no conoce.

Los insumos analizados en diferentes entrevistas, se recogen en los anexos de este trabajo como productos de la investigación, en ellas, la entrevista al director del instituto, ofrece además un carácter documental, ya que este actor, fue protagonista en la implementación y desarrollo de educador social en Canelones, al respecto en un pasaje manifiesta:

La carrera para nosotros significó un cambio importante a nivel de institución, porque nosotros veníamos trabajando con formación docente, más allá que lo he dicho desde un principio, y creo que eso ha cambiado en la percepción de algunos educadores, para mí son enseñantes, igual que el maestro o el profesor y que el maestro técnico. Tuvimos que empezar a *aggiornarnos*, empezar a adaptar y empezar a pedir ayuda, los distintos profesores que vinieron a dar clase fueron para nosotros una guía en esto que era nuevo en el área de ANEP. (Entrevista a Director de IFD Canelones, Febrero 2020, ver en Anexos).

Con disímiles procesos de institucionalización del Plan 2011 y tensiones de orden que exceden a los objetivos de este trabajo, los centros del interior logran sus primeros egresos y se consolidan paulatinamente -proceso este que tampoco es exento de tensiones- como institutos referentes de la formación de educadores sociales fuera de Montevideo.

La consolidación como docente formador efectivo, en paralelo al desarrollo de este trabajo de investigación, permitió un aporte desde el proceso de maestría a la formación general de educadores sociales, al tiempo de una contribución a la comunidad académica del IFD Canelones particularmente.

Desde una perspectiva histórica de la formación de educadores sociales en Uruguay, otorgar voz a protagonistas estudiantes y docentes, reconoce el papel que tiene en la joven historia de esta formación, la aún más novel institucionalización de ésta, por primera vez, en el interior del país, en este contexto, “resulta necesario reconstruir y aportar a la reflexión respecto a las diferentes tensiones que se instalan en la nueva configuración del campo, entre las demandas de las políticas y del mercado, el colectivo de profesionales y la formación”. (Espiga, Martinins, Morales, et. al., 2013)

2.1 Prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados

En las lógicas y enfoques de la formación en las prácticas, se ha superado, al decir de Alliaud, (1993) “la tradición normalista de las mismas como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas”, se puede observar un movimiento “amplio y variado” que enfatiza “el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible de la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (en Davini, 2015: 15).

Para demarcar críticamente este movimiento de reconceptualización de las prácticas, la autora amplía, “muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, en algunos puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda la fuente de saber” (:19).

Adoptamos el planteo de Davini en torno a que las mismas son

el resultado de los sujetos quienes involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Acción y pensamiento van de la mano y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores sociales y personales” (Davini, 2015: 24).

Esto implica la posición de que las prácticas educativas son prácticas sociales al decir de Bourdieu (2003) “son el resultado de, y a su vez, se organizan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, lo que demarca un habitus docente, compartido por los miembros de un grupo” (en Davini, 2015: 25)

Por otro lado, para Perrenaud (2006) “esta orquestación del hábitus obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre si mismo, ya que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos” (en Davini, 2015: 25)

Tomamos como referencia para esta orquestación de saberes, lo que se ha establecido en el perfil de funciones y competencias que aporta la asociación de egresados

CUADRO 1. Funciones y competencias de educadores sociales

Función	Competencia
Transmisión	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los bienes culturales de valor social amplio y los de cada comunidad en los distintos contextos (rural, urbano, por ejemplo) en cada momento histórico. - Identificar las situaciones sociales y las condiciones de vida de los sujetos con los que trabaja -Conocimiento y manejo de metodologías y técnicas educativas. - Selección y organización de contenidos para la transmisión. - Particularizar la oferta de contenidos a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades con la que se va a intervenir. - Particularizar las formas (métodos, técnicas, etc) a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades en la que se va a intervenir. - Producción de herramientas, instrumentos metodológicos. -Capacidad para planificar y gestionar acciones de transmisión con sujetos y/o grupos. -Capacidad de evaluar los procesos de transmisión y la adquisición de contenidos
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los distintos lugares que generen y posibiliten el desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Difusión y promoción de la cultura en sus diversas manifestaciones. - Reconocer y seleccionar lugares, grupos e individuos para poner en relación. - Identificar las situaciones sociales y las condiciones de vida de los sujetos con los que trabaja - Particularizar los contenidos, espacios, lugares para la mediación a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades. -Particularizar las formas (métodos, técnicas, etc) de mediación a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades. - Planificación, gestión y evaluación de los procesos de mediación educativa

Fuente: Asociación de Educadores y Educadoras Sociales del Uruguay, 2010.

Se ubica en este documento:

planteado por García Molina y Saez Carreras (2006) nos aventuramos a (re)formular las competencias profesionales enunciando tres categorías que corresponden con las reflexiones que venimos procesando los profesionales en nuestro país. Presentamos a continuación tres categorías en las cuales se agrupan las competencias que entendemos caracterizan un ejercicio profesional: Competencias Operacionales, Competencias Interpersonales, Competencias Heurísticas. (Adesu, 2010).

Conceptualmente, tanto el perfil de egreso (el aspecto academicista del proceso de profesionalización) como la definición dada por el colectivo de egresados (el aspecto laboral del profesional) permite ubicar el concepto de competencia como un aspecto que abarca la totalidad del desempeño de un profesional en el campo y no solo la sumatoria de sus partes, al decir de Gonzalez y Larrain (2005) “la competencia es un saber hacer con conciencia, es una condición de construcción social”. (:29)

Por otra parte, como vector profesionalizante, la experiencia de los educadores sociales en su formación progresiva teórico – práctica, se puede entender como una experiencia vital, en tal sentido Masseilot afirma que “la competencia es un concepto elástico y flexible, dirigido a superar la brecha entre trabajo intelectual y manual” (en Gonzalez y Larrain, 2005: 30)

La definición del colectivo de profesionales es vista a la luz de esta premisa, en tal sentido afirma:

Una práctica profesional es la acción de un sujeto cuyos procesos de formación lo han dotado de conocimientos y herramientas para la acción, a la vez que ha desarrollado competencias que le permiten reflexionar, producir y dialogar con la realidad de forma crítica, creando y renovando sus acciones y pensamientos. (Adesu, 2010).

Podemos entender este proceso de desarrollo de competencias profesionales como un saber hacer en contexto, como un diálogo crítico con la realidad, en tal sentido “saber hacer, lejos de entenderse como hacer a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico, teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico” (Gonzalez y Larrain, 2005: 30).

El trabajo en educación necesita de profesionales “con un saber y una práctica específica, lo que requiere el desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas” (: 30) para el ejercicio profesional en el campo educativo.

Para la identificación de las características de los modelos didácticos en las prácticas de estudiantes avanzados, nos orientamos a través de los aportes de Ma. José Mayorga y Dolores Madrid, para estas autoras, los modelos didácticos son:

una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir (Mayorga y Madrid, 2010: 92).

2.2 Estrategias de formación de educadores sociales

La formación en educación, hoy contenedora, de la educación social, nos permite acercarnos al análisis de la estructuración de tipos de conocimientos (Collazo, 2010) desde sus áreas o núcleos de formación. Esto es, un acercamiento a lo que se denomina Núcleo Común o de Ciencias de la Educación, la Formación Específica y la Formación didáctica-práctica, estas tipologías de conocimientos nos permiten relacionarlas con códigos curriculares o lógicas epistemológicas en que pueden inscribirse las estrategias docentes de aquellos que fueron entrevistados.

Actualmente la formación de Educador Social se piensa desde nuevos escenarios del campo profesional, varios son los sentidos, entre ellos el propio

acontecer, las convocatorias a los Educadores Sociales, al tiempo que el ingreso a la ANEP implica, sin dudas, expectativas y, seguramente, nuevos encargos. No podemos pensar inocentemente estos cambios, en el sentido de que el hecho de que la formación se implemente desde la ANEP en el contexto actual de la educación, sin dudas genera y generará demandas, encargos y tensiones. (Espiga, et al., 2013).

Desde sus lógicas epistemológicas, el plan de estudio 2011 permite un acercamiento a las estrategias de formación implicadas en el trabajo docente desde “las características de los proyectos de formación, y sus estructuras de conocimientos implicadas, desde el punto de vista de la comunidad académica como colectivo educador más que como colectivo investigador o productor de conocimientos” (Collazo, 2018).

Las estrategias aquí analizadas, se caracterizan en las siguientes dimensiones, a) en términos de contenidos “incluyen los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidas por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para construcción del conocimiento” (Litwin, en Collazo, 2018); b) en términos de representación de acción, de planificación y evaluación; c) en tanto configuraciones didácticas, estas son la “expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales en ellas” (Litwin, 2000: 78).

Estas configuraciones para la formación de educadores sociales, con relación a la diversidad de ámbitos y características de los sujetos educativos, así como los marcos institucionales donde se desarrolla la figura profesional; requieren un análisis en tanto sus niveles de:

Representaciones epistemológicas, cómo modelan las formas de conocer de un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación y referencias al oficio, cómo las que se fundamentan en su potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, las áreas, las especialidades o los problemas (Litwin, 2000: 103).

Como código curricular, se analizan estas estrategias en tanto “incluyen un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular” (Lundgren, 1992, en Barco, 2005); puestas en análisis de acuerdo con el “código del plan de formación” desde la ES, estas están constituidas por

la lógica organizativa que preside la formulación de ejes, selección y /o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado, qué conocimientos involucrados en el plan o la lógica que descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos” (Barco, 2005: 53-54).

La inclusión de educador social en la matriz formativa y organizacional de los centros de formación docente, diferente a la que impulsó su inicio como carrera terciaria no universitaria, permite orientar una indagación sobre lo expresado en su plan de estudios (2011), en tanto, dimensión burocrática del plan (Barco, 2005), y la disposición docente en tanto pedagogía y evaluación al decir de Bernstein (1997).

En esta malla de orientaciones y significados, los diferentes docentes, no asociados al núcleo del conocimiento y acción (Barnett, 2001) de la educación social, podrían estar desarrollando estrategias de formación para un profesional que no conocen, en base a sus propios códigos disciplinares, asociados a supuestos sobre dicho profesional, o en base a la tradición formativa de los centros en que se inserta una formación nueva.

En este supuesto, es que se intentó indagar las relaciones que pueden establecerse sobre las estrategias de formación y las prácticas de estudiantes avanzados de acuerdo con el perfil de egreso (las competencias profesionales necesarias) como orientación general del trabajo de tesis.

Siguiendo a Bernstein (1974) se puede indagar sobre la relación cerrada o abierta que asume el trabajo docente en el plan 2011 ya que “cualquier currículum vincula un principio o principios por medio de los cuales entre todos los contenidos de tiempo posibles, a algunos contenidos se les asigna un estatus diferencial y se presentan en una relación abierta o cerrada con otros contenidos”

De acuerdo a los fundamentos del plan de estudios citado, el campo de acción profesional se configura "en el marco de una interacción dinámica y compleja entre diversos ámbitos, organizaciones e instituciones, expresándose en el cruce de un corpus teórico profesional específico; en la formación académica; en las prácticas educativas y en las instituciones marco en las que se desarrollan" (CFE, Plan 2011).

Dicho plan opta por un modelo de desarrollo curricular socio político que se caracteriza por "enfaticar los vínculos existentes entre institución educativa y desarrollo social, por ser altamente flexibles, contextualizados e incorporar en sus diseños curriculares, en mayor o menor medida, elementos de interdisciplinariedad y globalización." (Sáez Carrera, 2004, en CFE, Plan 2011).

La clasificación, esto es, "la estructura subyacente de tres sistemas de mensajes, currículum, pedagogía y evaluación, como códigos de conocimiento educativo" (Bernstein, 1974) de la formación de educador social se expresa en relación a cuatro núcleos o áreas, dicha formulación, ¿adquiere una relación cerrada o abierta en el desarrollo de los contenidos por parte de los docentes formadores? De acuerdo al plan vigente, la propuesta formativa no hace mención alguna sobre niveles de integración o articulación entre las mismas, estos núcleos son:

a) Núcleo Profesional Común: Comprende las asignaturas comunes a las carreras que se imparten en el Consejo de Formación en Educación. Constituye la base conceptual de la formación en educación, incluyendo las Ciencias de la Educación, la Investigación Educativa y el área de Lenguas y lenguajes informáticos con perspectiva pedagógico-didáctica. (CFE. Plan de 2011).

En este núcleo, podríamos pensar que es dónde actúan docentes que no conocen al profesional que forman, dada la tradición de los centros de formación docente, por otra parte, tal como lo formula, es dónde se realiza la formación de base conceptual para la tarea educativa, esta ¿se referencia en base a la tarea que hacen profesores o maestros o existe un espacio de desborde a esa presunción en tanto enmarcamiento pedagógico? Para el caso del análisis que se presenta, en el IFD Canelones, al momento de la entrevista a

estudiantes, estos mencionaron que tuvieron docentes profesores que no eran educadores sociales en este núcleo formativo.

b) Núcleos Específicos: Remiten a la especialidad de la educación social, que articulan diversas áreas disciplinares para analizar la acción educativo-social desarrolladas en múltiples instituciones. Comprende un marco conceptual especializado de las Ciencias de la Educación, un instrumental que hace al encuadre de las prácticas específicas conformado por asignaturas de diversos campos (antropológico, psicológico, sociológico, normativo) y asignaturas que constituyen desde la perspectiva didáctica, aportes metodológicos a las prácticas. (Op. Cit.).

En este agrupamiento de asignaturas, se encontraron profesores educadores sociales y profesionales de diversos campos; para el análisis de los datos se puede asumir la siguiente pregunta orientadora ¿se puede observar en dicho núcleo un enmarcamiento fuerte o débil en relación a la pedagogía que emerge de dicho Plan?

c) Prácticas pre-profesionales: Se realizan en múltiples ámbitos socio educativos e institucionales. Comienza con una Introducción a la Educación Social que ofrece al estudiante una visión panorámica del campo. Las sucesivas prácticas pre-profesionales se desarrollan en una dinámica integrada de intervención y análisis didáctico que fortalece la formación del profesional en el propio campo. (Op. Cit.)

De acuerdo con la tradición formativa heredada de su etapa en el Centro de Formación y Estudios de INAU, este núcleo es desarrollado exclusivamente por profesionales de la educación social. ¿Esta área establece lazos y articulaciones con los demás núcleos, a modo de enmarcamiento débil, de límites borrosos entre contenidos?; pudimos orientar un trabajo de relevamiento en la investigación sobre este aspecto, ya que se le presentó al estudiante la posibilidad de reflexionar y articular contenidos y conocimientos adquiridos en otros núcleos para su desempeño en prácticas pre profesionales, así como la identificación de saberes en las prácticas que vincularan los contenidos abordados en los demás núcleos formativos.

Por otra parte, ¿se puede anticipar un enmarcamiento fuerte, de límites agudos, en los contenidos desarrollados en esta área, dados por los docentes? en tanto control “de lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido en la relación pedagógica” (Bernstein, 1974), esto es, en las prácticas pre profesionales de la educación social.

d) Optativas/Elegibles: Las materias optativas y las elegibles habilitan al estudiante a la elección de un recorrido singular que, sin representar una especialización, permite orientar el currículo a sus necesidades e intereses. A la vez esta diversificación, permite incorporar demandas del campo profesional y/o académico. Las materias optativas serán definidas dentro de las propuestas curriculares existentes, mientras que las materias elegibles podrán integrarse una vez realizados los correspondientes acuerdos interinstitucionales. Estas últimas requerirán el aporte de un orientador de carrera. (Op. Cit.)

En esta área se pudo relevar, desde un análisis histórico de los diferentes cursos o seminarios que se han desarrollado como optativos o elegibles en el IFD Canelones desde el 2015 a la fecha, una mezcla de códigos agregados o integrados en la currícula de educador social, para cumplir con los objetivos formativos.

La pedagogía de los códigos integrados hace mucho énfasis en las formas de conocer en la relación pedagógica, procede de la estructura profunda a la estructura superficial, la pedagogía en el código agregado tiende a proceder de la estructura superficial del conocimiento a su estructura profunda (Bernstein, 1974).

Me interesó investigar sobre la formación en educador social identificando estas configuraciones, y las diferentes posiciones teóricas sobre conocimiento y enseñanza, “donde los saberes están marcados por su carácter disciplinario y/o profesional: la disciplina, la profesión, la teoría pedagógico didáctica y la Institución, portan creencias sobre qué enseñar, qué es aprender y qué es la ciencia” (Camilloni, 2016).

Se pusieron en análisis, espacios de acción docente de nivel terciario, como ámbitos en donde se producen significados hacia el ejercicio profesional de educadores sociales, la

identificación de estrategias diversas en la formación, instala una visión de teorías de un nivel micro, el aula, los escenarios educativos, amplificando las formas de relación con el conocimiento que los estudiantes identifican como aprendidos, pertinentes o movilizadores en su proceso de formación.

Un análisis de las prácticas de enseñanza de los estudiantes avanzados permitió categorizar, relacionamente, planos y tendencias que pueden asumir los dispositivos de formación docente para los educadores sociales, a modo de saturación empírica como establecimos de acuerdo con Poupart (2014).

Analizar las estrategias de formación de educadores sociales en Canelones presentó una posibilidad de analizar el saber docente, marcado por su carácter disciplinario y/ o profesional, en tanto son lógicas que:

abren las características del escenario universitario -de formación de educadores en este caso- y comprometen una profunda reflexión sobre los enfoques y actuaciones en la enseñanza en torno a las intervenciones didácticas que contribuyen a formar individuos con capacidad para insertarse crítica y creativamente en diferentes contextos sociales, con capacidad de autoaprendizaje y preocupación en su desarrollo personal (de Vicente, 2009: 87).

Sumando a este marco, Shulman (2005) plantea la categoría “conocimiento base”, que los docentes sostienen en sus prácticas, desde esta perspectiva, "el conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo" (: 11).

Instalamos, utilizando esta categoría, un doble sentido vinculante. Por un lado, las prácticas concretas de estudiantes avanzados; por el otro, las estrategias de formación de educadores y su asunción -o no- de ese conocimiento que es producto del campo de acción profesional. Este intercambio helicoidal de la vinculación entre ambas prácticas produce conocimiento. Cómo relevarlo y hacerlo operativo en objetos, ideas y palabras para una reflexión desde la enseñanza del nivel superior en educación social en Uruguay, es parte de la misma complejidad con la que se aborda el interés particular de esta tesis, es por este motivo, un punto de apoyo para un posicionamiento como docente investigador.

En relación a la formación, intentamos no establecer un análisis de sus estrategias solo desde el área de las prácticas pre profesionales, en tal sentido los diversos códigos disciplinares se vuelven un polo de tensión, esta posición, permite orientar diferentes enfoques para analizar la formación de educadores sociales “incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión” (Alliaud y Vezub, 2014).

3. Diseño Metodológico

Como diseño flexible, enmarcado en una orientación cualitativa, los instrumentos de recolección de datos se basaron en entrevistas presecuencializadas con estudiantes avanzados y docentes clave codificados en el análisis primario de estas, se seleccionó como universo de estudiantes, las tres primeras cohortes del Plan 2011 que finalizaron al 2017 (cuatro años consecutivos de acuerdo con lo previsto en la malla curricular), todos los cursos de práctica preprofesional.

Se realizaron entrevistas individuales con docentes de unidades mencionadas en la codificación de dichas entrevistas, así, el cierre de campo se hace con 10 entrevistas a estudiantes de las cohortes 2012, 2013 y 2014 y 4 docentes, más el director del Instituto; estas generaron la base empírica metodológica (Sirvent, 2006).

El diseño de investigación opta por una perspectiva relacional, en tal sentido compartimos que

un concepto relacional conlleva el establecimiento de dos relaciones, cada una con propiedades lógicas determinadas, que deben ponerse en paralelo con relaciones empíricas que, por supuesto, también deberán cumplir con esas propiedades, a saber, una relación de equivalencia - reflexiva, simétrica y transitiva -, y una relación de orden - arreflexiva, asimétrica y transitiva - (Klimovsky, Hidalgo, 2012: 249).

Me preocupa la formación de educadores sociales para el ejercicio de prácticas de enseñanza, y las estrategias docentes que se emplean. Esta opción por lo pedagógico-didáctico en ambas prácticas, es leer críticamente la cientificidad didáctica de la educación social y de la formación de estos, como interés de investigación, este abordaje, permite establecer categorías de análisis, posibles relaciones de equivalencia y de orden entre ambas prácticas.

Hacemos foco, en el sentido que establece Sirvent (2006), de acercar la mirada a las estrategias de formación que establecen los docentes del IFD de Canelones, hacia una profesión como la educación social, ubicada en cierta tradición histórica, epistemológica y

metodológica de articular lo social con diversos sujetos o colectivos convenientemente adjetivados.

En tal sentido Moyano (2005) plantea:

Desmarcar la Educación Social de la Educación (borrar el sustantivo), de su contenido eminentemente pedagógico hace emerger profesionales formados en la gestión de poblaciones, que dicen conocer las causas de los problemas que aquejan a los sujetos y qué deben hacer éstos para solucionarlos, sobre todo si esos sujetos están convenientemente adjetivados (...) Frente a profesionales sin formar, educadores sociales totales o salvadores, y operadores/aplicadores, promovemos un educador social como profesional capacitado para transmitir los contenidos culturales que permitan al sujeto de la educación, con sus intereses y particularidades, una articulación con la exigencia social de época manteniendo sus derechos y deberes como ciudadano (: 14).

Investigar en la formación de educadores sociales puede a instalar un movimiento hacia una “didáctica científica” (Camilloni, 1995), se enfoca en el diálogo con los saberes prácticos de los educadores en situación, y la articulación teoría- práctica en la formación de los mismos.

Se identificaron situaciones de enseñanza y de aprendizaje que permitieron proyectar un análisis topológico de vecindades entre códigos y citas del material empírico recolectado, estas vecindades se plantean como las redes semánticas de análisis en el procesamiento de los datos y se expresan a su vez, como sustrato desde donde se plantean las conclusiones a este trabajo.

Se establece un intercambio helicoidal de vinculación entre las estrategias docentes y las prácticas de los educadores sociales para producir conocimiento. Se pone en foco a una diversidad de dispositivos docentes identificables o operativos en la formación de educadores sociales, proyectando esos espacios de acción docente como ámbitos en dónde se producen significados hacia el ejercicio profesional de los educadores, por lo tanto,

Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otros y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investigue en ella. Se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que

le es propio (Litwin, 2000: 50).

Se optó por un diseño de investigación a partir de un proceso inductivo, subjetivo, de construcción colectiva de conocimiento, este plantea una opción de abordaje del nivel micro, las estrategias y mediadores de enseñanza en los dispositivos docentes que impactan en la formación de educadores y educadoras sociales, “este nivel -el micro- implica un punto de vista más pedagógico, porque es dónde se deben descubrir y desarrollar las estrategias didácticas adecuadas a cada necesidad del alumno, es decir más centrado en los problemas del aprendizaje sin excluir el enfoque social” (Barboza, en Abero, et al., 2015: 14).

Se enmarca en lo que podemos denominar investigación en educación, al respecto Capocasale plantea: “es una de las modalidades de Investigación cuyo objetivo es conocer para transformar o mejorar la práctica educativa. Su interés es docente e institucional (supone entonces) una mirada ‘desde adentro’, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia” (2015: 41).

Enmarcamos este proyecto desde un paradigma teórico en la investigación educativa, desde un enfoque o dimensión interpretativa, o de generación de conocimiento, la autora refiere al respecto: “este enfoque se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos, concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo” (Capocasale; et al., 2015: 44).

Este tipo de diseño enlaza con la posibilidad de la elaboración del tema desde “la cosa misma”, como establece Gadamer (1977), “es una posición que está obligada la hermenéutica, su tarea no es desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino en iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende” (: 365).

En tal sentido Goetz y Le Compte (1988) plantean: “Una recogida de datos empíricos que ofrezca descripción completa de acontecimientos, interacciones y actividades, conduce lógica e inmediatamente al desarrollo o la aplicación de categorías y relaciones que permiten la interpretación de dichos datos” (: 74).

La búsqueda de insumos para esta investigación se desarrolló con una visión holística y comparativa de las estrategias de formación en relación a las prácticas pre profesionales de los educadores sociales, en tal sentido,

el análisis busca contemplar la totalidad de las configuraciones en que se sitúa el actor y es, por lo tanto, holístico, se basa en un método comparativo que va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características cruciales, tratando de formular interpretaciones que incluyen conceptos teóricos. (Glasery y Strauss, en Forni, et. al., 1993).

Por lo tanto, como estrategia frente a la matriz de focalización, adoptamos un método comparativo, en tanto,

el análisis no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros de un universo dado, sino en el estado comparativo de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo, que plantea hipótesis y tipologías útiles para interpretar la diversidad y semejanza de las conductas observadas. (Forni, et al., 1993: 109).

Esto nos dio cuerpo para plantear una cierta vigilancia epistemológica, tal como plantean Goetz y Lecompte (1988),

la elección de un modo suposicional generativo, inductivo, constructivo, subjetivo, y cuando los objetivos de la investigación se centran en relaciones de carácter correlacional, para el descubrimiento, matización o verificación de relaciones causales, ¿cómo se determina el orden temporal o la covariación y eliminación de hipótesis rivales?; ¿en qué medida afectan gravemente a los resultados del estudio la historia, la maduración, la comprobación, la instrumentación, la selección y la mortalidad?" (: 75).

El material empírico toma como referencia los constructos de los participantes, es un acercamiento a modo de estudio diacrónico, un abordaje de los mismos a partir de los aportes de Shulman (2005) sobre "el estudio empírico de la enseñanza efectiva", esto es: "identificar aquellos comportamientos y estrategias del profesorado (que forma educadores y educadoras) que, con mayor probabilidad va a suscitar un progreso en el rendimiento académico de los (estudiantes de educador social) alumnos" (: 14).

Tomando como base las ideas de este autor, “una de las tareas más importantes para investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes (: 27), estas representaciones de las prácticas de los formadores de educador social, son el sustrato con el que realizar entrecruces teóricos conceptuales de las estrategias y las configuraciones docentes, existentes en el IFD Canelones.

Como eje helicoidal de esta categoría “conocimiento base”, este encuadre teórico con el que concurrir al terreno de investigación, nos preguntamos: ¿qué se asume como conocimiento base para las prácticas de enseñanza de educadores sociales avanzados?, si implantamos esta pregunta en la dinámica de las estrategias en la formación docente, ¿qué sentidos moviliza?, ¿qué representaciones asume?.

Esta investigación es recurrente, vuelve sobre sí, plantea una secuencia dialéctica de acción de búsqueda de datos en terreno, generación conceptual a partir de los actores, cruzamiento teórico, vuelta a terreno para su revisión final, y socialización de los resultados.

A manera de diagramación de este proceso, la selección de estudiantes avanzados, permitió ubicar en la codificación de sus entrevistas, en tanto fungieron como informantes calificados, docentes clave en la formación para dichos estudiantes; se consultaron documentos, se realizó un análisis bibliográfico de modelos, estrategias y configuraciones en la enseñanza que emergen de la voz de los docentes, así como modelos didácticos en las prácticas de estudiantes; para proponer una topología de relaciones entre ambas prácticas educativas en la formación de educadores sociales en el IFD Canelones.

3.1 Programa de investigación en formación en educación social

La investigación en este campo es una acción en territorio virgen. Esto surge de la ausencia relevada en el capítulo antecedentes. Proponer un programa de investigación en torno a los diálogos teoría-práctica, formación de educadores-prácticas de educadores, se expresa en agrupamiento con teorías críticas de investigación social, y son performativas de un acercamiento de carácter cualitativo.

Se releva como necesaria, en la coyuntura de dispersión de la oferta formativa en el país de una carrera reciente en el CFE; como aporte al debate hacia una formación de carácter

universitario y en la necesidad de cubrir espacios en la investigación sobre la acción propiamente educativa de los educadores sociales como profesión legitimada en Uruguay.

En tal sentido, esta línea de argumentación es auxiliada desde la noción de conceptos comparativos

cuando deseamos jerarquizar y ordenar, introducimos un concepto comparativo. Es muy distinto producir la partición de un dominio en zonas definidas, cada una por medio de un concepto clasificatorio, que transformar el concepto en relacional y establecer un criterio de comparación (Klimovsky e Hidalgo, 2012: 249).

El enfoque de investigación es desde una perspectiva relacional, en tal sentido compartimos que

un concepto relacional conlleva el establecimiento de dos relaciones, cada una con propiedades lógicas determinadas, que deben ponerse en paralelo con relaciones empíricas que, por supuesto, también deberán cumplir con esas propiedades, a saber, una relación de equivalencia (reflexiva, simétrica y transitiva), y una relación de orden o de coincidencia (arreflexiva, asimétrica y transitiva (Klimovsky e Hidalgo, 2012: 249).

Adquiere sentido el interés de relacionar ambas prácticas, ya que proponemos motorizar un "movimiento hacia una didáctica científica en la formación superior" (Camilloni, 1995), posicionándonos en entender al campo profesional de la educación social, el análisis de sus prácticas de enseñanza, como posibilidad de descubrimiento y de generación de saberes para este enfoque científico.

Hay experticia factible de codificar en sentido agógico, a través del estudio del despliegue profesional en diversidad de ámbitos de inserción en el campo educativo social en Uruguay. En cierto sentido, entendemos desde aquí el aporte de Bourdieu "la práctica siempre está subvalorada y poco analizada cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner en juego mucha competencia técnica, mucho más paradójicamente, que para comprender una teoría" (2003: 75).

A su vez, ¿qué características son expresables en las dinámicas y los modos de las prácticas docentes de la formación de educadores sociales?, ¿cómo dialogan estas, con los saberes, habilidades o competencias profesionales necesarias en la práctica concreta?

Por lo tanto, al decir de Saussure "el punto de vista crea el objeto, cada disciplina utiliza su nomos, como una tautología" (en Bourdieu, 2003: 80),. Esto conlleva plantear un 'giro de acción' (Wallerstein, et al., 2006) como orientación de investigación, educación social como campo profesional pedagógico, enfocada en los métodos de conocer y aplicar sus objetos de enseñanza; y desde una perspectiva de formación superior de educadores sociales, una reflexividad en relación a los estilos o configuraciones de las estrategias docentes en el IFD de Canelones.

Es por lo tanto, partir de una interpretación subjetiva, que otorga un sentido hermenéutico a la comprensión de las prácticas de la educación social y de sus formadores

en la ciencia del espíritu, el interés investigador que se vuelve hacia la tradición está motivado de una manera especial por el presente y sus intereses. Solo en la motivación del planteamiento llegan a constituirse el tema y el objeto de la investigación (Gadamer, 1977: 353).

Adherimos a la proposición de Kincheloe y McLaren (2012) "los investigadores críticos abordan una investigación con sus suposiciones sobre la mesa, de modo que nadie se confunda respecto del bagaje epistemológico y político que traen consigo al sitio de investigación" (: 245).

Una reconceptualización como giro de acción hacia la tarea educativa de los educadores sociales, permite establecer algunas relaciones sobre las prácticas que forman a estos educadores; pueden ser enfocadas desde la definición de enactivismo, un conocimiento que debe ser representado, entendido, a nivel de afecto y el intelecto humano, "el enactivismo es la cognición en situación de complejidad, es una criticalidad en evolución, otorga base poderosa para una reconceptualización del acto de investigación" (Kincheloe y McLaren, 2012: 263).

Este esfuerzo de fundamentación de objetos, ideas y palabras para la formación de educadores sociales es una 'descripción densa', o un intento de establecer 'códigos de

significación' (Ryle, en Geertz, 2003) que parten de las representaciones de las prácticas de educadores sociales y sus formadores. Una descripción densa de los saberes disciplinares o profesionales de la educación social y sus formadores.

Desde esta perspectiva, el conocimiento base como categoría teórica, es una visión comprensiva que los docentes tienen de sí mismos, de las situaciones de enseñanza y su rol en esas situaciones. Por lo que, ubicado en esa noción de conocimientos aplicables a situaciones de enseñanza en la formación de educadores sociales, tomamos a Shulman (2005) que propone:

La enseñanza requiere habilidades básicas, conocimiento del contenido y habilidades didácticas generales. De otra forma, se trivializa la labor docente, se ignora su complejidad y se reducen sus demandas. Los profesores tienen dificultades para articular lo que conocen y cómo lo conocen...los resultados sobre enseñanza efectiva, aunque valiosos, no constituyen la única fuente de evidencias en que podemos fundamentar una definición del conocimiento base para la enseñanza (: 9)

Por consiguiente, en la formación de educadores sociales, proyectamos para su análisis las topologías o características de redes relacionales que podemos establecer de sus estrategias de enseñanza, y las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados, lo que hemos adoptado como orientador general de interés expresado en el proyecto de tesis de esta maestría.

Una posible topología se establecerá a partir de: configuraciones didácticas y los estilos de la formación de los educadores sociales, siguiendo aportes de Litwin (2000), Cols (2011) y Schulman (2005) sobre el pensamiento del profesor, el conocimiento pedagógico del contenido y el vínculo entre disciplina y campo profesional, a modo de "generar teoría a partir del mundo empírico, a través de un énfasis en un proceso inductivo de abstracción creciente a través de un serio procedimiento metodológico" (Sirvent, 2006).

Tal como señala Popkewitz, "establecer las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitiría comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales" (en Litwin, 2000: 57).

En línea con Sirvent (2006) nos orientamos a

generar nuevas teorías, es decir nuevos conceptos y relaciones consistentes con las manifestaciones observadas. Se trabaja con la teoría para, describir categorías, relacionar teorías, abrir teorías conocidas y a través de un proceso de ida y vuelta, de sensibilización teórica, reconocer qué es importante en los datos y darle su significado (: 59).

La formación en educación social, puede configurarse porosa a categorías desde el campo de la didáctica de la educación superior, y esta puede ser operativa para el abordaje del campo educativo y social, en la posibilidad de pensar con estas categorías, desde las articulaciones con la(s) disciplina(s), la profesión, la teoría pedagógico-didáctica y las instituciones de la educación social.

Los saberes docentes de los formadores son marcados por su carácter disciplinar y/o profesional, en tanto son objetos de conocimiento, son modos de construcción y validación, son estrategias de pensamiento y portan actitudes y valores; en tal dirección

en las didácticas para la educación superior, como en las otras didácticas de nivel, confluyen las didácticas de todas las disciplinas, así como las de los otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social. Comparte con las otras un carácter extremadamente complejo, en razón de los múltiples aportes que debe integrar para resolver apropiadamente la problemática de la docencia superior. (Camilloni,1995).

Asumimos un trabajo de este tipo en tanto esfuerzo intelectual de entender las dinámicas de la docencia superior en la formación de educadores sociales, vinculándonos al movimiento de intervención docente desde una “didáctica del sentido común en la enseñanza superior hacia una didáctica científica” que al respecto traza Camilloni (1995).

Denominamos didáctica del sentido común a este conjunto de ideas, por la

función que se le asigna en la práctica docente y por su origen, considerando, en particular, la modalidad de su construcción sobre una base de representaciones sociales. Tiene como objetivo racionalizar la acción, se expresa en proposiciones cuya validez se argumenta recurriendo a principios de orden mayor y a experiencias personales (: 5).

Según la autora, hallamos las siguientes ideas:

la enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma. En esta concepción de la enseñanza en la Educación superior, el compromiso metodológico no se asume porque no se comprende el papel definitorio de los contenidos. Se puede hablar de a-didactismo dado que se niega el carácter problemático de la enseñanza, esto es, del objeto de la didáctica.

Asociado con esta idea, encontramos una noción de estudiante que también es típica de la Didáctica del sentido común. -el alumno es definido simultáneamente como un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje, y maduro porque debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto (: 6).

En otros términos, podemos instalar la siguiente pregunta: los modelos y estilos docentes en la formación superior de educadores sociales, ¿pueden ser codificados desde aportes de estudiantes y los propios docentes del IFD Canelones?.

Cómo didáctica científica, se da amplitud al respecto:

un programa de investigación científica para la didáctica de la educación superior requiere no solo la inclusión de un estudio de las creencias de los docentes del nivel, sino también la propuesta del trabajo a realizar para lograr la transformación del pensamiento pre-científico acerca de la enseñanza superior en un pensamiento científico y, por ello, crítico. De otro modo la didáctica científica quedaría separada de la práctica docente y fallaría su destino epistemológico (Camilloni, 1995: 8).

En la formación de los educadores sociales, ¿qué saberes se configuran necesarios desde la perspectiva de los docentes formadores?, por otra parte, ¿cuáles son las estrategias educativas llevadas adelante en el proceso de formación?, ¿desde qué modelos docentes se configuran?, ¿pueden referenciarse como configuraciones didácticas en la formación de

educadores sociales?, ¿son útiles a un proyecto de investigación con el marco teórico que se propone?.

Tomando como base las ideas de Schulman (2005) “una de las tareas más importantes para investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes” (2005: 27), estas representaciones de las estrategias de los formadores de educador social, son comparadas con las representaciones de las prácticas de estudiantes avanzados, este sustrato de datos empíricos, son abordados en el capítulo de análisis de los mismo para realizar entrecruces teóricos conceptuales de las estrategias y las configuraciones docentes, existentes en el IFD Canelones.

La enseñanza de una disciplina o una profesión, en la formación docente de educadores sociales es una pregunta operativa y que tensiona el lugar de estudiante para al ejercicio profesional en contextos situados.

El concepto de razonamiento pedagógico pone el acento en la base intelectual para el desempeño docente y no únicamente en las conductas. Si se pretende tomar en serio esa noción será menester revisar tanto la organización y el contenido de los programas de formación del profesorado (educadores) como la definición de sus fundamentos académicos. El énfasis en el conocimiento didáctico de la materia a enseñar impregnará el currículo de la formación” (Shulman, 2005: 27)

En torno al diseño de investigación, optamos por un acercamiento interpretativo, como estrategia de análisis de los datos, específicamente por un enfoque de teoría fundamentada, ya que esta se alinea con la matriz de focalización propuesta, en la medida que: “la teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Glaser, Strauss, 2002).

Investigar sobre qué y cómo lo hacen en sus prácticas de enseñanza, los estudiantes avanzados, es un esfuerzo de investigación docente que permite posicionar la formación de educadores desde un espacio de integración, teorización y acercamiento al campo para reflexionar desde el mismo, esto permite un posicionamiento.

Esto, al decir de Quiné, es un: “ascenso semántico: verdad, hechos, realidad, elevan el nivel del discurso en las discusiones filosóficas” (en Hacking, 2001: 48), establece objetos particulares desde donde realizar un acercamiento a la formación de educadores sociales.

Tal como plantea Caride:

expresamos la necesidad de observar la pedagogía social en el seno del debate paradigmático, de las controversias existentes en la teoría-filosofía de la ciencia e, incluso, de las percepciones -emergentes y plurales- que se suscitan en los quehaceres más cotidianos de su comunidad científica, no sólo en las universidades y en los círculos académicos sino también en el mundo de la práctica profesional (2004: 36).

3.2. Universo

Desde la matriz de focalización planteada, el cierre de campo de este proyecto se orientó desde una perspectiva de "teoría ideográfica" de los observables que se esperaron identificar. En tal sentido, dichas teorías “tienen como objeto la explicación de acontecimientos situados en una secuencia histórica concreta, o bien comportamientos y creencias grupales e individuales en contextos específicos" (Goetz y LeCompte, 1988: 78).

Ubicamos un universo estudiantes (E), y un universo docentes (D); como universo E: los estudiantes avanzados pertenecientes a las tres primeras cohortes del plan 2011, que hayan cursado Práctico III del área de prácticas pre profesionales en Canelones al 2017; como universo D: los docentes del IFD; por lo que, en relación al objeto de investigación, es mencionada su docencia en la carrera de educador social como docentes clave para los estudiantes entrevistados.

3.3 Criterios de selección de entrevistados

Nos orientamos para la selección, con la propuesta de Goetz y Lecompte (1988) “el investigador determina los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello,

utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones” (: 86).

En tanto criterios de selección, un muestreo intencional (Patton, 1980) de unidades de análisis en los universos E y D que presenten los siguientes atributos, "comparabilidad y traductibilidad de resultados", "fundamento para la inferencia de semejanzas y diferencias intergrupales, facilidad de acceso, conveniencia, disponibilidad de archivos y documentos" (en Goetz y LeCompte, 1988: 86).

Para dar fundamento a este muestreo intencional, utilizamos una selección basada en criterios, esto es “a partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación, y de la identificación de los factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caracterizan a un grupo o escenario” (Patton, 1980, en Goetz y LeCompte, 1988: 94).

La lógica de selección, es un muestreo intencional que promueve una “fertilidad teórica” (Sirvent, 2006), a través de entrevistas presecuencializadas a estudiantes, posibilitó identificar unidades docentes para la fase dos de entrevistas, estos fungieron de informantes calificados sobre las estrategias y contexto en que se formaron en el IFD de Canelones, a través de un análisis comparado, pudimos inferir semejanzas y diferencias con las prácticas de enseñanza de los educadores.

Se buscó, siguiendo el planteo de Forni (1993) "el estudio en profundidad de casos", como procedimiento de triangulación o validación y saturación teórica, la búsqueda de las estrategias definidas por los actores.

La primera etapa o vagabundeo (Lecompte, 1969, en Goetz y LeCompte, 1988) por los datos de estudiantes a seleccionar y la diagramación o *mapping* (Schatzman y Strauss, 1973, en Goetz y LeCompte, 1988) de la estrategia de entrada a terreno se llevó a cabo de marzo a mayo del 2019, esta aproximación permitió identificar las diferentes cohortes dentro del universo E, las listas de estudiantes y el grado de avance y las actas de aprobación de todos los cursos del área pre profesional al 2017.

Se seleccionaron dentro del universo de las tres primeras cohortes que cursaron el Plan 2011, a 30 estudiantes integrantes de las cohortes 2012, 2013 y 2014, por ser estos, los que teóricamente culminaron al menos el área de prácticas pre profesionales al 2017, y se encontraban con alto grado de avance en la carrera o se habían titulado.

Se cursaron invitaciones a participar como sujetos entrevistados e informante calificados a través de 2 comunicaciones por mail y una instancia por mensaje a teléfonos particulares, de esta manera, el proceso con el que se conformó el grupo final que se entrevistó y escenarios para las entrevistas permite

perfiar las características de una colectividad de individuos, supone 1) una completa documentación de los rasgos y atributos dominantes dentro del escenario o el grupo y 2) la especificación del papel de los datos recogidos en el proceso de diagramación en los resultados generales del estudio (Poupart, et al. 2014: 111).

Desde este enmarcamiento, opté como criterio de selección para el universo E (cohorte, grado de avance de la carrera-egreso), y para el universo D definidos por identificación de estudiantes en torno a su papel clave en el proceso formativo, y representativos al proceso formativo de educadores sociales con relación a los núcleos formativos.

Se estableció de esta forma, “ un muestreo teórico como conjunto de atributos, criterios de selección simples y estrategias para localizar un grupo o escenario inicial que estudiar, o para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación”(Glaser y Strauss, 1977), este muestreo permitió una selección al interior de cada cohorte, y una estrategia de selección por redes a docentes, en tanto técnica de investigación “en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede” (Goetz y Lecompte, 1988: 99).

Como casos extremos, esto es, “la identificación, explícita o implícita, de alguna norma que determine los casos típicos o medios, que reflejen los extremos o polos de dichos continuos de manera que puedan realizar comparaciones con la norma y explicar los casos intermedios” se identificaron docentes no promotores del proceso formativo o en la constatación de ausencia de mención a docentes que presuponíamos clave en la formación de educadores. Abordaremos esto en la discusión de los datos y en las conclusiones.

3.4. Diversificación y saturación empírica

Tomando lo establecido por Bertaux (1981) en torno al concepto de saturación empírica:

por oposición al concepto de saturación teórica, se aplica más a los propios datos, o los aspectos del mundo empírico pertinentes al analista, que a las propiedades de los conceptos en tanto tales. La saturación empírica designa, así, al fenómeno por el cual el investigador juzga que los últimos documentos, entrevistas o observaciones no traen más informaciones suficientemente nuevas, o diferentes, para justificar una ampliación del material empírico (en Poupard, et al., 2008: 45)

De esta forma el proceso de saturación empírica exige que se intente, durante la recogida de datos, “maximizar la diversificación interna o intragrupo. La diversificación interna es particularmente importante en las investigaciones que utilizan entrevistas” (Pires, en Poupard, et al., 2008: 45)

3.5 Entrevistas

De acuerdo con Denzin (1978), se estableció una entrevista no estandarizada presecuencializada, a través de niveles de análisis que permitiera “sacar a luz los constructos de los participantes, escuchando atentamente y registrándolo todo, cómo los individuos se conceptualizan a sí mismo y a los demás, las cuestiones más importantes para los participantes y cualquier área potencial de conflicto y acuerdo en el grupo” (en Goetz y Lecompte, 1988: 109)

Las entrevistas a informantes clave, se establece con relación a ser individuos “en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”, el muestreo significó seleccionar “individuos reflexivos que están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado” (Zelditch, 1962, en Goetz y LeCompte, 1988: 138).

De acuerdo a el tipo de información buscado, la estructuración y secuenciación de las preguntas se realizó en torno a las siguientes tipologías de acuerdo a la clasificación de Patton (en Goetz y Lecompte, 1988),

1) preguntas sobre experiencia y comportamiento que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho, 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias, 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren cómo los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones(: 138).

Estas se orientaron a los aspectos sobre las prácticas de enseñanza de docentes y estudiantes, y la historia de profesionalización a través de sus prácticas.

De acuerdo con esta clasificación, se sumaron las preguntas “demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes” de esta se desprenden las preguntas orientadas al grado de avance y la manifestación de intereses o causas de abandono o querer titularse, para establecer casos extremos.

Desde la tipología de Spradley (en Goetz y Lecompte, 1988) se organiza el guion de preguntas en torno a

1) preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del respondiente, 2) preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos, 3) preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre los diversos constructos (: 139).

Como agregado, se utilizaron, de acuerdo a la tipología de Schatzman y Strauss (en Goetz y Lecompte, 1988), “preguntas de abogado del diablo, que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos”, de acuerdo a lo propuesto por Lofland, “tener en cuenta también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran: lo que el entrevistado no dice” (: 140).

De acuerdo con estas características, tomadas en cuenta para el diseño original de guion de las entrevistas, es que se optó por el trabajo de recolección de datos a través de lo propuesto por Corbin y Strauss (2002) “1) preguntas sensibilizadoras, asuntos, problemas preocupaciones; 2) preguntas teóricas, ven el proceso, la variación y hacen conexiones entre los conceptos”(: 83-85), para luego, a través de un método de comparación constante,

estos datos pudieron ser consistentes con el objeto de estudio ya que presentaron fertilidad teórica.

3.6 Guion o modelo de entrevistas

Lofland (1971) subraya

las entrevistas discurren con mucha más facilidad cuando van antecedidas por una breve exposición del fin de la investigación, las garantías de que la identidad del entrevistado no será revelada y un resumen de cómo el investigador espera que se produzca la interacción. Estas se establecen en un estilo conversacional de interacción cotidiana, este estilo comunica empatía, estímulo y comprensión (en Goetz y Lecompte, 1988: 145).

Como técnica de validación, se establecieron dos entrevistas de pretest a estudiantes y una a docentes, el diseño de la entrevista, la presecuencialización, obedece a un criterio de apoyo como co-texto que coadyuve al cumplimiento de la recogida de datos pertinentes a los objetivos de la investigación, un cierto orden en donde afinar las características de los datos que son la base empírica; enmarcado en un intercambio coloquial, como escenario entrevistador-entrevistado, se asume un interés, un propósito como investigador, de este diseño como elemento de vigilancia epistemológica en la recolección de datos.

Esta orientación general de las entrevistas tuvo como objetivo: “indagar su definición de la situación, la visión que tienen de su propia historia de los condicionamientos estructurales, captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que este da a su conducta, los cuales son claves para interpretar los hechos. (Forni, et al.,1993: 108).

Se reflejaron las diferentes tipologías en la invitación a los entrevistados a compartir “narraciones de las carreras profesionales de los individuos, como instrumento útil para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones” (Goetz y Lecompte, 1988: 135).

Cuadro 2: Guion de entrevistas a docentes D y estudiantes E

Guion de entrevistas a Docentes (preguntas generales y enmarque de la entrevista, autorización para grabar, presentación general del entrevistado)

¿cuál es tu experiencia en la formación de educadores sociales en el IFD Canelones?	¿qué esperas que los estudiantes de Ed Social aprendan?	¿qué contenidos desde la disciplina a y/o la profesión, consideras clave en el aprendizaje del estudiante?	¿cómo relacionas dicho aprendizaje con el ejercicio de la profesión?
¿cuáles son las estrategias de enseñanza que a tu criterio se utiliza en la formación de educadores sociales?	¿qué asumes como conocimiento básico del estudiante para su ejercicio profesional?	¿de acuerdo con tu experiencia en la formación de educadores sociales, que estrategias identificas que con mayor probabilidad suscitan progresos en el estudiante?	
¿qué decisiones, desde tu historia profesional, apoyos teóricos o metodológicos, tomas para el diseño de enseñanza de tu curso?			
Preguntas relacionales			¿qué relaciones pueden establecer entre las estrategias de formación de educadores sociales y las prácticas de enseñanza de estos profesionales?

Guion de entrevistas a Estudiantes. (preguntas generales y enmarque de la entrevista, autorización para grabar, presentación general del entrevistado)

Como estudiante, con relación a tu preparación para la acción pedagógica, ¿cuál ha sido tu proceso personal como estudiante?	¿Qué aprendiste como estudiante de educación social que fortaleció tus prácticas de enseñanza?	¿Qué hicieron o hacen los docentes que fortalecen el proceso formativo de los educadores sociales?	¿Qué relación puedes establecer entre las estrategias docentes de tu formación y tus prácticas de enseñanza?
¿cuál es tu situación actual en el proceso de formación?	¿cómo caracterizarías las prácticas de enseñanza en educación social?	¿Cuáles son a tu juicio las relaciones entre la forma de enseñarte a ser educador o educadora social y tus prácticas de enseñanza?	¿cómo, cuándo y que consecuencias o en que se parecen o diferencian, las acciones de los docentes con tu
¿cuáles han sido a tu criterio las acciones	¿qué prácticas de enseñanza identificas has desarrollado?		

<p>que te han permitido formarte para transmitir contenidos culturales como propuesta de la educación social?</p> <p>“Relato de su historia, su visión del proceso formativo, una narración de su historia en escenarios de práctica, una visión holística del proceso” (Forni, et al, 1988)</p>	<p>¿qué docentes o unidades docentes identificas positiva o negativamente en el aprendizaje para tus prácticas de enseñanza?</p>	<p>“Descripción de acontecimientos, interacciones, actividades, condicionamientos” (Forni, et al, 1988)</p>	<p>proceso de formación?</p> <p>¿cuáles son a tu juicio las relaciones entre la forma de enseñarte a ser educador o educadora social y tus prácticas de enseñanza?</p> <p>“totalidad de las configuraciones en que se sitúa el actor, sus constructos” (Forni, et al, 1988)</p>
--	--	---	---

Preguntas relacionales

¿los significados o dimensiones que identificaron del trabajo de los docentes podrían compararlo o relacionarlo con sus prácticas de enseñanza, cuáles son los aspectos que estructuran esta relación?

3.7 Proceso de trabajo de campo y codificación de entrevistas

Establecimos un cierre de campo en 10 entrevistas a estudiantes, la decisión se tomó de acuerdo con un criterio de saturación empírica, tal como establecen (Poupart, et. al. 2014), en la medida que los datos no aportaban insumos nuevos. De estas entrevistas, se pudo obtener datos de docentes, en una técnica de bola de nieve, que permitió identificar a docentes clave en la trayectoria de los estudiantes. De los identificados, se tomó la decisión de entrevistar a 4, pertenecientes a los Núcleos o ejes de la formación en educación, se

sumó además, una entrevista al Director del IFD, por ser mencionado en dichas entrevistas y por ser, además, docente del Núcleo Común.

En la diagramación del proceso de trabajo, especificamos las fases en que se desarrolló esta investigación en una línea de tiempo, que permite ubicar el complejo movimiento recursivo hacia el terreno y hacia los datos, tal como establece (Sirvent, 2006).

Fase 1. mayo 2019 - octubre 2019 Primera etapa de trabajo en terreno

Presentación de solicitudes, autorización de acceso al IFD a Investigar en el marco de la Maestría de Enseñanza Universitaria; búsqueda de datos de estudiantes de las primeras tres cohortes; selección de casos, convocatoria a entrevistas, realización de entrevistas a estudiantes (Universo E); codificación, saturación empírica de datos; vuelta al terreno a realizar entrevistas a Docentes.

Fase 2. octubre 2019 – febrero 2020 Segunda etapa de trabajo en terreno.

Identificación de docentes, selección de casos representativos de los núcleos de formación en educación; convocatoria, realización de entrevistas a docentes (Universo D); codificación, saturación empírica de datos. Cierre de trabajo de campo.

La base empírica metodológica (Sirvent, 2006: 63) se construyó a través de entrevistas semiestructuradas con 10 estudiantes y en profundidad con 5 docentes de unidades seleccionadas; esta estrategia de análisis se inscribe dentro de los métodos interactivos que presentan Goetz y Le Compte (1988).

Se definieron códigos generales para el análisis de las entrevistas a las unidades seleccionadas en los universos E y D; a través del método de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2002), se definieron códigos particulares, que permitió una discusión con la base empírica a modo de generación conceptual, este análisis nos permitió una fertilidad teórica (Sirvent, 2006) del análisis de estrategias docentes de los formadores y de las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.

Este trabajo nos permitió una elaboración de topologías relacionales a través del establecimiento de redes analíticas de equivalencias entre estos dos objetos de análisis, y como forma de triangulación, un proceso de revisión bibliográfica y saturación teórica de las categorías emergentes a modo de un proceso de vigilancia epistemológica (Sirvent, 2006) con la matriz de focalización de este trabajo.

En tal sentido establece:

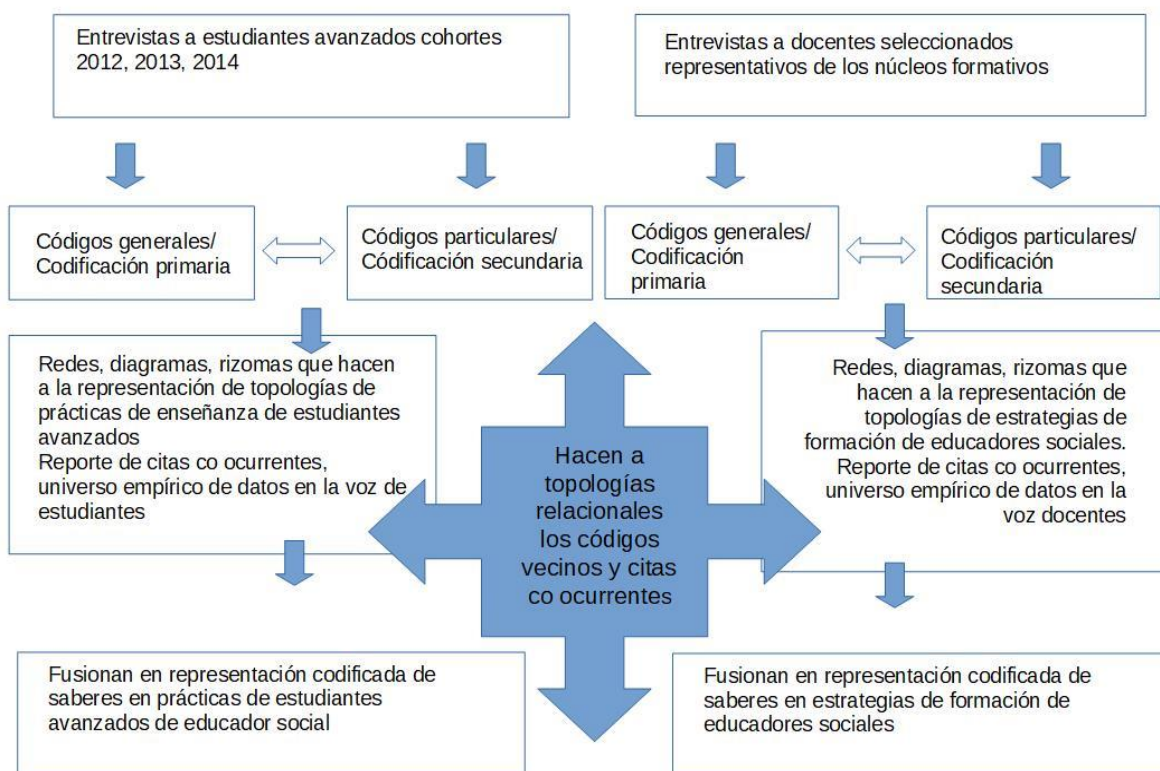
la importancia de utilizar técnicas para identificar lo que la gente piensa o teoriza sobre las preguntas planteadas como problemas de investigación, permite que la presentación de resultados parciales y finales de la investigación, posibilite la contribución de los mismos participantes en la creación y recreación del conocimiento (: 14).

Una vez realizado el cierre de campo, el trabajo de codificación, análisis y teorización se realizó en dos etapas y con dos soportes metodológicos distintos; el primer soporte se comenzó a utilizar ya desde la Fase 1 del trabajo de campo, que es el procesamiento de los datos a través del software de análisis cualitativo Atlas.Ti, versión 7,0 bajo licencia educativa. Este software permitió un ordenamiento analítico asistido, en la organización, procesamiento y establecimiento de conexiones y relaciones a través de las herramientas: redes analíticas, códigos co-ocurrentes, códigos vecinos y citas.

El procesamiento de estos datos, permitió el establecimiento de redes de carácter topológico, auxiliado por la herramienta informática de investigación cualitativa. El proceso y resultado de ir y volver de las entrevistas, apuntes, lecturas, a la pantalla de la computadora, permitió hacer un análisis cualitativo asistido por software, el arduo trabajo de establecimiento de códigos, citas y cruzamiento de los datos, permitió vivenciar un proceso formativo como investigador, el seguimiento de acciones, dudas, avances y retrocesos como método de comparación constante, desarrollo de teoría fundamentada y vigilancia epistemológica.

Como segundo soporte metodológico, el proceso descriptivo, analítico y cierre de conclusiones sobre los datos relevados, se presentan en cuadros, gráficos y cromáticas que dan cuenta del proceso de análisis y teorización de los datos.

Cuadro 3. Árbol de análisis de entrevistas y proceso de codificación selección estudiantes y docentes



Se buscó, al planteo de (Forni, 1993), “el estudio en profundidad de casos”; un “estudio colectivo”, como procedimiento de triangulación o validación y saturación teórica, la búsqueda de las estrategias definidas por los actores; el análisis de categorías relacionales en el lenguaje de los entrevistados.

4. Presentación de datos

4.1 Prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados. Datos E.

El establecimiento de un punto focal desde dónde abordar la situación problema de la que parto, permitió realizar un trabajo, a manera de lo que establece Shulman (2015), “la representación codificada de los saberes expertos”, que, para el caso del análisis de los datos recogidos del universo E, representa los saberes puestos en juego por parte de estudiantes avanzados, identificados en sus prácticas pre profesionales, durante el tiempo de formación y egreso reciente.

Tal como establece el perfil de egreso (2011) el educador social es un “profesional capacitado para transmitir contenidos culturales”.

Se establecieron categorías para establecer una codificación general que recogen el tipo y grado de representaciones de sus prácticas de enseñanza. Estas categorías se establecieron bajo el criterio de que permitieron recoger relaciones de equivalencia, relaciones de orden, relaciones causales, tal como establecen Pelto y Pelto (1978) a través una “red de tramas interrelacionadas”

De acuerdo con la diagramación y el enmarcamiento de esta tesis, se buscó en las entrevistas coleccionar insumos y datos con un carácter subjetivo, interpretativo, que dio valor a la experiencia del estudiante y que permitió un enfoque inductivo en el análisis de los datos obtenidos.

Tal como se identificó, la categoría planteada por Schulman (2005) de “conocimiento base” para la enseñanza y la identificación de saberes prácticos de los educadores en situación, fue una vertiente teórica que permitió encuadrar las diferentes prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados en la identificación de conexiones significativas entre eventos (Goetz y Lecompte, 1988) entre escenarios formativos, repercusión en valores o trayectorias individuales, la acción pedagógica de la educación social y la relación con la acción formativa de los diferentes docentes que pudieran identificar.

Esto permitió captar procesos y cuáles fueron las condiciones en que fueron tomadas decisiones, así como sus consecuencias, esto se puede expresar a través de categorías que analizan la experiencia en las prácticas, sus opiniones y valores, así como sus sentimientos sobre la situación de formación.

La segmentación y codificación de entrevistas a estudiantes permitió establecer una edición de relaciones entre códigos vecinos, a manera de un “árbol de códigos” (Poupart, 2014) e identificar tipo y grado de representación (Klimovsky e Hidalgo, 2012) de sus prácticas de enseñanza con relación al perfil de egreso “asumir el desafío de transmitir contenidos culturales” (CFE, Plan 2011)

Desde esta cierta teoría ideográfica de los datos, se asignaron los códigos que se describen a continuación, estos, establecen una descripción de las decisiones teóricas y el encuadre analítico con el que se codificaron las entrevistas una a una.

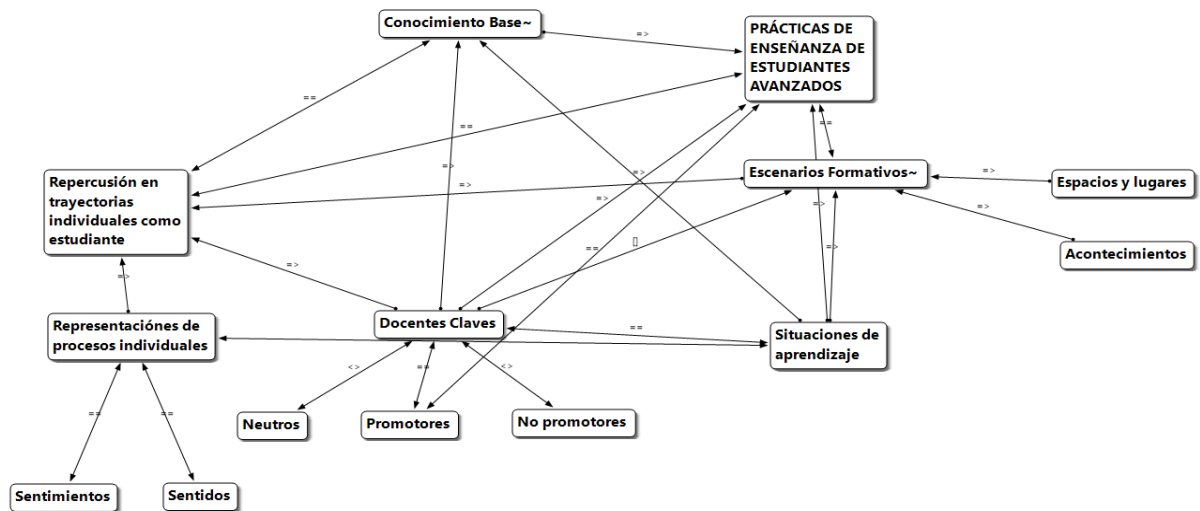
4.1.1 Red de códigos E

Ubico las prácticas de enseñanza de las estudiantes representadas descriptivamente como redes de relaciones entre códigos y citas vecinas, esto es, que comparten puntos de análisis, a modo de relaciones de equivalencia y orden.

Cuadro 4: Códigos generales y particulares E

Códigos Generales	Códigos Particulares
Docente clave (docente identificado por estudiante con relación a su trayectoria educativa)	Neutro, No promotor, Promotor
Escenarios formativos (Configuración del espacio, Reconstrucción de la historia, Demandas, encargos, tensiones, Objetos, ideas y palabras que lo representan)	Situaciones de aprendizaje (representaciones), espacios y lugares (acontecimientos)
Repercusión en trayectorias individuales (recordadas en el proceso formativo como generador de aprendizajes)	Representaciones, sentimientos, sentidos otorgados a los escenarios
Conocimiento base (organización de la transmisión y Evaluación de contenidos culturales)	Saberes representados en prácticas de enseñanza

RED 1 Prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados



Representamos en esta red las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados, sus elementos lo constituyen cuadros de texto (los códigos asignados en el análisis del material empírico) y líneas que establecen, entre los códigos, el carácter de su relación.

Los diferentes diagramas de relaciones que se mapean, implican relacionar los códigos generales con los particulares en un proceso de codificación primaria y secundaria, a su vez, cada diagrama, a modo rizomático, nos plantea una ramificación de los alcances interpretativos que podemos hacer, por extensión y agregamiento, de los códigos particulares que se fueron estableciendo a partir de un método comparativo, son códigos en que confluyen significaciones para alcanzar uno de los objetivos de este trabajo, la categorización de las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.

Por último, se plantean, a modo de topologías, la representación codificada de estas prácticas a través de diagramas de Venn que especifican una reflexión sobre cada uno de los reportes de citas significativas de cada código.

4.1.2 Diagramas de códigos generales

Cuadro 6: Diagramas entre códigos generales en análisis entrevistas a estudiantes

Códigos generales	Docente Clave DC	Repercusión en trayectorias RT	Escenarios formativos Esc. F	Conocimiento Base CB
DC		Diagrama 1	Diagrama 2	Diagrama 3
RT	Diagrama 1		Diagrama 4	Diagrama 5
Esc. F	Diagrama 2	Diagrama 4		Diagrama 6
CB	Diagrama 3	Diagrama 5	Diagrama 6	

Diagrama E1: Códigos vecinos docente clave – repercusión en trayectorias

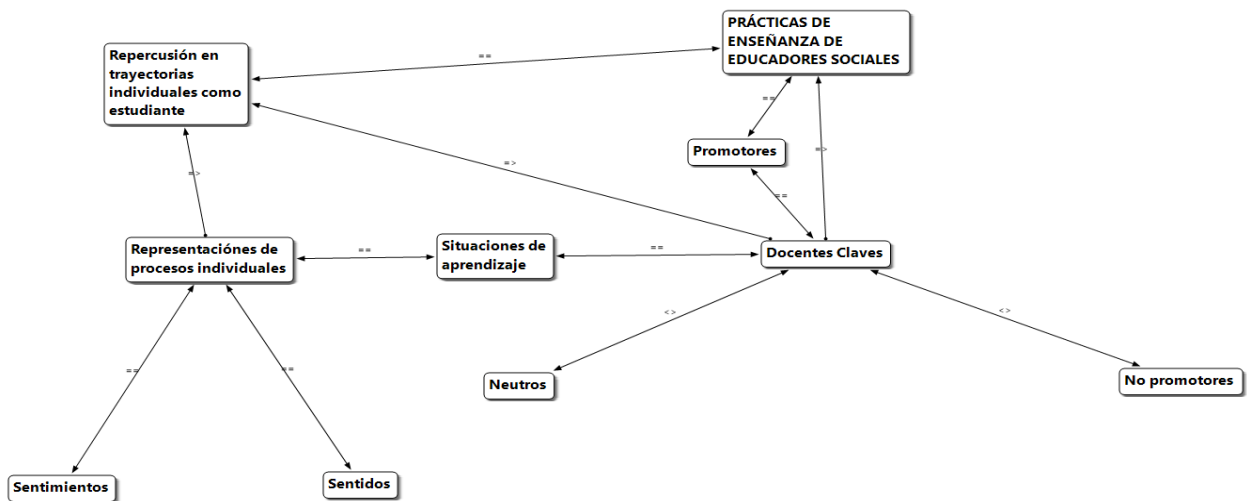


Diagrama 2 Códigos vecinos docente clave – escenarios formativos

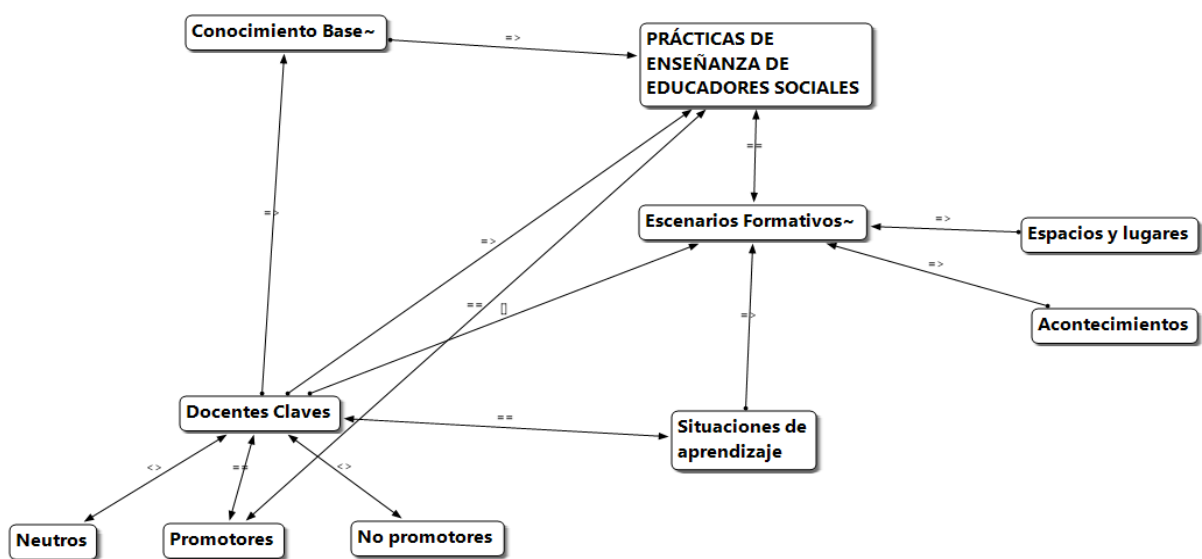


Diagrama 3: Códigos vecinos docente clave – conocimiento base

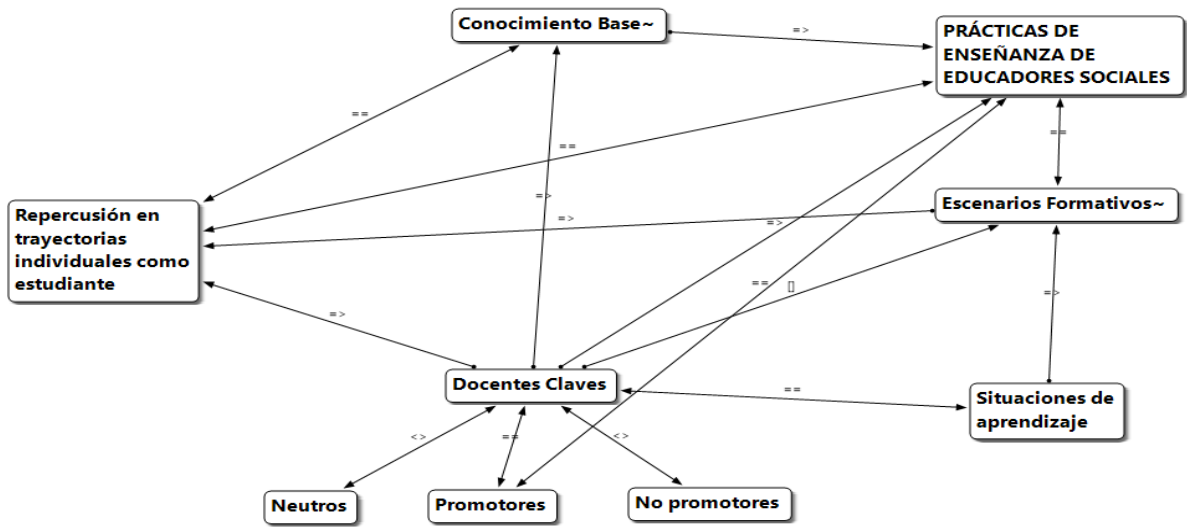


Diagrama 4: Códigos vecinos repercusión en trayectorias – escenarios formativos

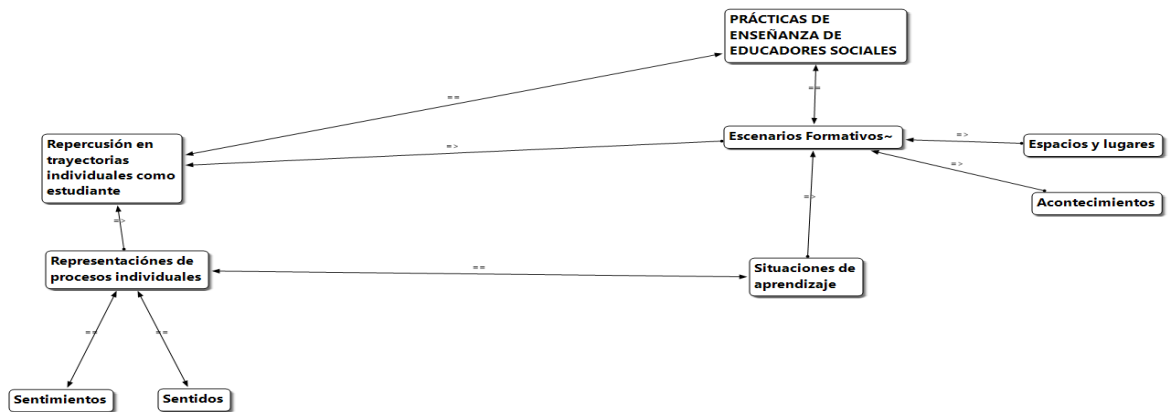


Diagrama 5: Códigos vecinos repercusión en trayectorias – conocimiento base

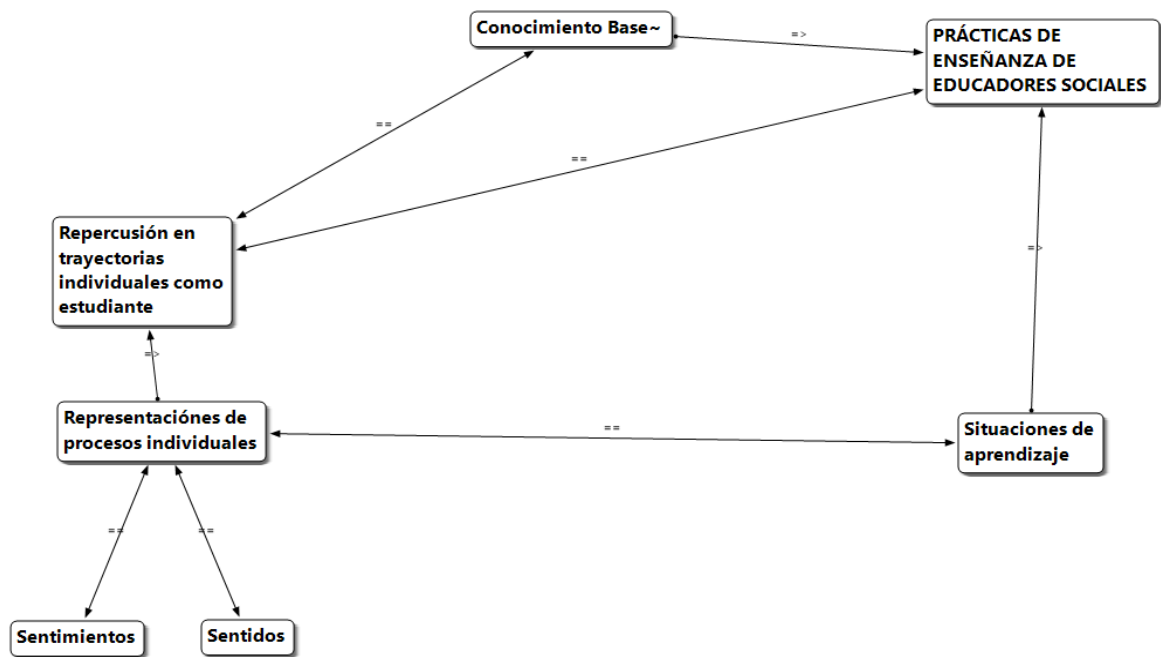
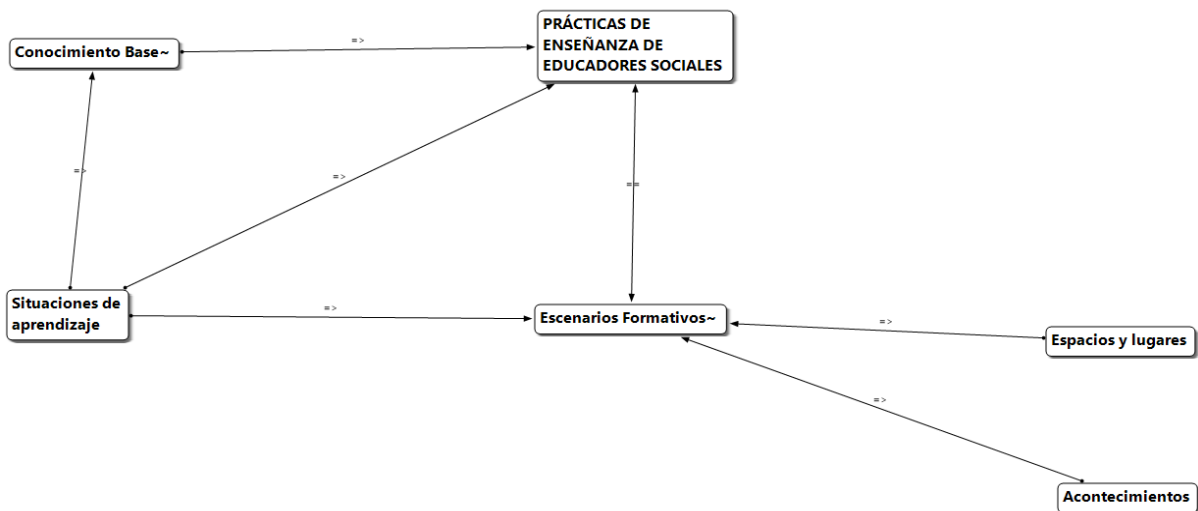


Diagrama 6: Códigos vecinos escenarios formativos – conocimiento base



4.1.3 Rizomas de relaciones

Utilizaremos la metáfora de rizoma, a la co ocurrencia de citas entre la codificación primaria y secundaria, entendemos que esta figura nos ayuda a mapear las conexiones que pueden ser establecidas entre códigos en una lectura longitudinal y transversal, este ejercicio es una forma de explicitar el análisis inductivo y subjetivo que se tomó como referencia para la interpretación de los datos.

En tal sentido, "cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, (...) poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas"(Deleuze, Gilles y Guattari, Félix 2002: 13)

Su estructura puede ser "significante y asignificante",

cada código tanto general como particular es continente para líneas de interpretación, como así también la sumatoria o co ocurrencia de citas entre códigos transversales, pero también, si leemos sus lógicas de interpretación en la definición del código, el aporte interpretativo de los datos leídos en ese cuadro tiene valor para sí mismo, como para ser interpretados en la matriz del conjunto(Deleuze, Guattari, 2002: 14)

Dicen los autores:

frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una, un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido (...) hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentadas surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. (Deleuze, Guattari, 2002: 15)

Complementa y nos auxilia para aparejarnos con la idea de rizoma,

círculos de convergencia alrededor de singularidades sucesivas; ver si en el interior de esa línea se establecen nuevos círculos de convergencia con nuevos puntos situados fuera de los límites y en otras direcciones, escribir, hacer rizoma, ampliar nuestro territorio por desterritorialización, extender la línea de fuga hasta lograr que englobe todo el plan de consistencia en una máquina abstracta, (...) ¿no es lo propio de un rizoma cruzar raíces, confundirse a veces con ellas?

el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos (...) no está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes, relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga (Deleuze, Guattari, 2002: 16-31)

Cuadro 7: Rizomas de citas vecinas entre códigos generales y particulares entrevistas a estudiantes

Código General	Códigos Particulares		
Docente Clave DC	Promotor (PR) Reporte de consulta de citas DC - PR	No Promotor (NPr) Reporte de consulta de citas DC - NPr	Neutros (N) Reporte de consulta de citas DC - N
Repercusión en trayectorias RT	Códigos particulares hacen a representación de procesos individuales		
	Sentidos (Stidos) Reporte de consulta de citas RT - Stidos	Sentimientos (Stos) Reporte de consulta de citas RT – Stos	
Escenarios formativos Esc. F	Códigos particulares		
	Acontecimientos (A) Reporte de consulta de citas Esc. F - A	Situaciones de aprendizaje (SA) Reporte de consulta de citas Esc. F - SA	Espacios/lugares (E/L) Reporte de consulta de citas Esc. F - E/L
Conocimiento Base	Código particular prácticas de enseñanza		
	Reporta CB – Prácticas		

4.1.4 Reporte de citas universo empírico de opiniones estudiantes

Se identificaron tres categorías docentes, con relación al impacto subjetivo que el estudiante ubica sobre su trayectoria personal en la formación, para reportar las citas que resultaron significativas en cada categoría, utilizaremos tablas para la explicitación de aquellas consideradas relevantes junto a las consideraciones que ellas provocan.

Cuadro 7.1.1. Rizoma Dc- Pr

Código General	Códigos Particulares	
Docente Clave DC	Promotor (PR) Reporte de consulta de citas DC - PR	

Tipo de unidad docente	Característica del curso	Característica docente
Prácticos Filosofía de la educación Pedagogía social Taller lúdico	Talleres Específicas de la carrera Prácticas de observación Asignaturas del núcleo común	No se ponen en el lugar del yo soy el que sabe y acá vengo a enseñar Cómo nos habla, se para, o cómo nos transmitió esos conocimientos Cabeza abierta para dictar una carrera nueva en el instituto
Sexualidad	Pensar como ejercer, sacar conclusiones	Diferencian el trabajo en aula del de las prácticas reales Educador social como profesor Vocación Profesionalismo Consecuentes
Organizaciones e instituciones de la educación social	Anuales	Docentes que fortalecieron mi proceso
Didáctica de la educación social	Ejercicio mediante lo lúdico	Que me cuestionaban, me pusieran en situación
Políticas públicas	Teóricos	Iban a más
Antropología	Seminarios	Relacionaban teoría con práctica
Epistemología	Que sirva para tomar herramientas	Implicancia
Psicología evolutiva	Trabajar desde dinámicas	Un modelo
Psicología de la educación	Análisis de escenas	Ideales
Taller de plástica	Análisis de una política	Acompañamiento

Lenguaje y comunicación		Interpelación dentro y fuera del aula
Derecho		Responsables

En la primer fila de la columna unidad docente, se colocaron los docentes mencionados mas de una vez en las entrevistas, estos fueron los que conformaron la selección de casos para entrevistas a docentes ya que representaban a los cuatro núcleos formativos y era posible contactarlos en campo al seguir en actividad en el IFD.

En cuanto a las características del curso o del docente, en las primeras filas de las columnas respectivas, se colocaron aquellas citas que se reiteran, en mención y en significación del tipo de curso, se puede apreciar que existe una representatividad de las diversas estructuraciones en que se organiza el currículo de enseñanza, siendo un dato relevante, que aquellos cursos que se organizan o contienen talleres o prácticas de observación, estarían conectando con aprendizajes significativos en la representación del estudiante.

En la columna características del docente, en la primera fila se manifiesta una coincidencia de diversas citas que presentan un posible esquema de abordaje, los docentes promotores, de trayectorias de estudiantes de educación social, en cuanto a sus características personales o del rol docente que despliegan, pareciera que se ubican en disposición a una relación pedagógica de cercanía con el estudiante, a la adecuación o inclusión de la perspectiva pedagógico social en sus clases, y una actitud de profesionalismo o compromiso con la tarea en un nivel de vocación.

Es un significativo el hecho que se haya hecho mención en las entrevistas realizadas, a docentes educadores sociales como promotores, en su asignificante, en tanto características rizomática, no parecieran ser estos los únicos docentes clave, ya que se registran menciones a otras profesiones -universitarios, maestros, profesores- que también registran mención como promotores de trayectorias educativas.

Cuadro 7.1.2. Rizoma DC - NPr

Código General	Códigos Particulares		
Docente Clave DC		No Promotor (NPr) Reporte de consulta de citas DC - NPr	

Tipo de unidad docente	Característica del curso	Característica docente
Realidad educativa y social Historia de la educación Planificación	Traerte diapositivas re largas y leerlas Leer y reproducir lo que decían y no que vos reflexionaras	Desconocimiento del campo educativo social Resistentes a otra mirada que no sea la educación formal Te hablan de un único sujeto de la educación posible
Organizaciones e Instituciones de la educación social	En los que no siento que cumplí	
Metodología de la investigación	Me mostraban un modelo que tenía que repetir	Vienen, dan su materia y se terminó
Lenguas		Docente que viene poco y da mucha teoría y no los temas centrales del programa
		Despreocupados por su tarea
		No me acuerdo de ellos o ellas
		Poca escucha
		Su currículo es estrecho
		Docentes tradicionales

En este rizoma, reiteramos la forma de presentación de las características del curso y de los docentes, en este punto, de aquellos mencionados como no promotores; en las primeras filas, aquellos docentes o citas co ocurrentes sobre las características del curso, en las siguientes, las registradas al menos una vez.

Para el caso de la primera columna, las unidades docentes representan las tipologías de curso semestrales y una materia de carácter anual, esto pareciera reflejar que no necesariamente el tipo de estructuración curricular promueve o no promueve trayectorias en educación social, ya que, para el caso de las semestrales, son cursos específicos de la carrera y, para el caso de la materia anual, es un curso del tronco común.

Para el caso de la segunda columna, la característica de curso no promotor pareciera estar conectada a cierto tradicionalismo o a didactismo (Camilloni, 1995), en el manejo expositivo de la clase que priva al estudiante de otro tipo de participación que no fuera la de sujeto pasivo.

En el caso de la tercera columna, el desconocimiento de la carrera, su campo de intervención, la actitud en el ejercicio del rol, sumado a los códigos disciplinares de los diversos docentes, no excluyente también a los de los docentes educadores sociales, serían rasgos clave para la categoría no promotor.

Cuadro 7.1.3. Rizoma DC - N

Código General	Códigos Particulares
Docente Clave DC	Neutros (N) Reporte de consulta de citas DC - N

Tipo de unidad docente	Característica del curso	Característica docente
Lenguas extranjeras	Materias del tronco común cuya teoría me sirvió para una base, pero no la llegué a aplicar, dependiendo de la impronta del docente	Se preocupan por su tarea y lo hacen bien y nada más
Metodología de la investigación I y II	Contenidos que no se encuentran su utilidad para que sirvan	
Psicología	Se puede compartir opiniones, pero transmiten desde su lugar más académico	

Planificación	Asignaturas que para el tipo de trabajo que realizo no le he encontrado la vuelta	
Realidad educativa y social I y II	Asignaturas que no las llegué a entender o capaz que no le di mucha importancia o no estaba inmersa en la realidad laboral	
Organizaciones e instituciones de la educación social		
Filosofía de la educación		
Didáctica de la educación social		

En este cuadro se registra coincidencia en al menos dos citas para la primera fila de cada columna, siendo significativo las pocas menciones en las entrevistas, de docentes o características del curso de carácter neutro. Este carácter, identificado en entrevistas de pre testeo, al igual que los anteriores, como clasificadores de la actividad docente en códigos vivos por parte de los estudiantes, para este rizoma es una característica mutante, ya que podría estar haciendo mención, más allá de la unidad docente particular, al tipo de docente particular que dicte dicha materia.

Lo que se reitera como característica marcada, rizomáticamente con las anteriores, es el carácter de compromiso con el rol que asumen docentes, con el contenido de su materia y con la pedagogía de su curso, la variabilidad de este factor se puede observar en el registro de pasar a ser promotor o no promotor en la formación de los estudiantes de educación social.

Cuadro 7.2.1. Rizoma RT – Stidos

Repercusión en trayectorias RT	Códigos particulares hacen a representación de procesos individuales	
	Sentidos (Stidos.) Reporte de consulta de citas RT-Stidos	

Nos interesa para los rizomas relacionados a las trayectorias estudiantiles, el propio carácter subjetivo del concepto trayectoria (Terigi, 2012); para el objeto de este trabajo, adscripto a un paradigma teórico interpretativo del campo didáctico en la formación superior (Camilloni, 1995), se analizaron las citas co ocurrentes desde una "interpretación de la realidad construida por los sujetos, concebida como compleja, holística, divergente y múltiple" (: 44).

El carácter otorgado a sentido, se relaciona con el perfilamiento, con el establecimiento de rasgos interpretativos que podemos inferir de las palabras de los estudiantes, en qué caracteres se pueden diferenciar las representaciones de procesos individuales.

Esta realidad autopercibida por lo sujetos se intenta representar en líneas que vincule la acción docente o el tipo de curso y las dimensiones o caracterizaciones de los sentidos dados a la repercusión en la trayectoria individual de cada entrevistado o entrevistada.

Acción docente o característica del curso vinculado a repercusión en trayectoria	Dimensiones, caracterizaciones del sentido otorgado a repercusión en trayectoria
Insistencia docente, exigencia docente, acompañamiento, predisposición, estimulación, orientación, exigentes, te ponen en situación, pensar el futuro profesional	Apoyo, ayuda Aprendizajes significativos, abrirte la cabeza Obtener herramientas, cómo ejercer, qué acciones hacer, obtener técnicas, cosas que me sirvan, hacer, poner en juego, probar, aplicar, pensar
Prácticos	
Cátedra como necesaria	Desafiante, experiencia fuerte a nivel personal, movilizante, experiencia que sobrepasa por momentos, responsabilidad, compromiso, confianza, seguridad, argumentación, sobrecargarnos, interpelación, cuestionamientos Trabajo en equipo
Ayuda en escritura académica	Bajar a tierra conocimientos
Clases que quedan grabadas	Un proceso
Seminarios	Ver qué tomás, que te sirve, qué no tomás
Docentes educadores sociales	Encontrar intersticios para desarrollar o pensar la práctica
Me marcó	Cómo caracterizar el sujeto educativo
Vínculo docente estudiante	La población con la que se trabaja, la humanidad del encuentro con otro, lo sencillo, lo simple,
Me hacen sentir cómoda	Transitar como se puede
Profesores de universidad	Sentirse a gusto
Teoría	
Supervisión de prácticas, concurrencia de docente supervisor	
A veces no hay prácticas concretas que te enseñe un docente	Tolerancia
Primer año de la carrera	Replantearse la carrera
Disconformidad en la práctica de cuarto	Trabajo en equipo
Espacios de aprendizaje positivos y negativos	Concientización política, despertarse,
Entorno cálido	Estar a la defensiva
Encuadrarme, adecuar mi discurso para salvar la materia,	Estudiar de grande con gente mucho más joven que vos

La práctica se vuelve difícil sin educadores sociales en el centro	Sentir el rol en las experiencias de práctica
--	---

De acuerdo a este rizoma, pareciera que los docentes o el curso que presenta rasgos de exigencia pero acompañamiento al proceso estudiantil, así como orientación o vinculación de temas o contenidos curriculares al futuro profesional, se constituyen en promotores de trayectorias educativas; por otra parte, los rasgos subjetivos positivos otorgados por estudiantes del proceso de formación, estarían relacionados a cursos o contenidos que estén vinculados directamente a la adquisición de herramientas, procesos o teorías que tengan un correlato de uso o de utilidad, la fuerte mención a insumos para el hacer, para el ejercicio profesional, pareciera estar indicando que el estudiante se moviliza hacia la apropiación de los contenidos en la medida que se constituyen en aprendizajes significativos o significantes con su práctica profesional o su futuro profesional.

Por otro lado, los niveles de compromiso, exigencia, movilización de aspectos personales, vinculados directamente a las situaciones de práctica pre profesional, se ven potenciadas por menciones a formación humana, política, de adscripción a una imagen profesional de educación social vinculada a la protección y promoción de derechos humanos, este nivel de perfilamiento profesional, tensiona al estudiante, posiblemente generando cambios conceptuales (Pozo, 2007) que afianzan el aprendizaje significativo. Nos preguntamos si este nivel de compromiso personal en la tarea educativo social está generando, en otro perfil de estudiantes, el abandono o la retracción de su culminación de la carrera.

Cuadro 7.2.2. Rizoma RT – Sdos

Repercusión en trayectorias RT	Códigos particulares hacen a representación de procesos individuales	
		Sentimientos (Stos) Reporte de consulta de citas RT – Stos

De acuerdo con Forni, et al. (1993) la visión de su propia historia, de los condicionamientos estructurales, permitiría captar la definición de su situación, el significado que podemos otorgar a su conducta y las claves para interpretar los hechos que narra, en esta dirección, el reporte de citas se organiza en sentimientos hacia el proceso formativo en educación social y hacia el ejercicio profesional.

Proceso formativo	Ejercicio profesional
Clase vivencial, recordás lo que viviste, viví en el primer año la articulación entre los profesores	¿Qué hago como educadora social cuando me encuentro con los sujetos, cómo lo pongo en juego?
Escuchar a los demás, aunque no se esté de acuerdo, aportar en lo que se puede es sumamente rico en la formación, por dónde podemos llevarlo	¿Cómo bajo todo a tierra, ta buenísimo todo lo que se plantea, pero a la hora de pensar una actividad, cómo hago para ponerlas en juego?
La forma que presentan los contenidos hace la diferencia, tener dinámica, una reflexión constante de lo que se está haciendo, adquirir conocimientos de otra forma	Prácticas que son desafiantes
	Que te enseñen a ser y vos hacer
Transitar como se puede los prácticos de segundo año	Me llevé del instituto cosas importantes a la hora de planificar, aunque desde mi experiencia en ese año fue totalmente no promotora
Exigencia docente, facilidad para que te puedas acercar	
La supervisión en el centro sirve para que vean que no somos dos que estamos solas por ahí	
Docentes que se siente resistencia a la educación social	
No encontrar lo que esperaba	

En este reporte de citas se puede inferir, que subjetivamente los sentimientos de los estudiantes sobre su proceso formativo están vinculados a dos ejes, el primero, vinculado a los docentes y sus cursos, pareciera que las actividades de aprendizaje diseñadas por estos que incluyan algún tipo de dinámica experiencial o vivencial moviliza el interés del estudiante hacia sus contenidos, esto les permite registrar recuerdos o menciones a este tipo de estrategias docentes. Por otro lado, un eje que se reitera en otros rizomas, menciona al aprendizaje o vivencia del trabajo en equipo o interdisciplinario en las prácticas pre profesionales.

En la segunda columna, se registran sentimientos de estudiantes hacia la adquisición de herramientas para el ejercicio profesional. Una formación de carácter generalista como la formación en educación social, no parece abordar el conocimiento específico para un ámbito específico de actuación profesional, la demanda del estudiante por "que me enseñen a ser

para yo hacer” puede ser un factor de la insistencia en las citas codificadas en varios entrevistados, de estar mas atentos a cursos o clases que permitan orientaciones para el ejercicio profesional.

Cuadro 7.3.1. Rizoma citas vecinas Esc. F - Acontecimientos

Escenarios formativos Esc. F	Códigos particulares		
	Acontecimientos (A) Reporte de consulta de citas Esc. F - A		

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) planteamos la recogida de datos empíricos para que “ofrecieran descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades”, esto nos permitiría una “ampliación o desarrollo de categorías y relaciones que permiten interacción de los datos” (: 74).

En los rizomas derivados del análisis general de los escenarios formativos, podemos representar el sustrato en dónde se desarrolló el proceso de formación de las tres primeras cohortes de estudiantes de educación social en Canelones, en el análisis particular a través del proceso de codificación sobre cuáles fueron esos acontecimientos, reportamos citas que agrupamos con relación a actividades o circunstancias en que estos escenarios discurrieron.

Actividades	Circunstancias
Quando la carrera estaba en CENFORES yo no podía hacerla allí, no podía financiarme desde Santa Lucía, cuando se abrió en Canelones tuve la oportunidad	Empezar una carrera ya de grande es una exigencia que se suma Empezar a estudiar después de bachillerato, algunos contenidos son sumamente amplios que me parecían medio complicados de entender
Primer año disfruté pila	
En segundo y tercer año no tuvimos supervisión en los centros, acompañamiento que lo viví en cuarto	Experiencia fea con el equipo que nos recibió para hacer la práctica, este no sostenía el proceso del estudiante, lugares donde no había actividades, proyectos que se derrumbaban por no tener recepción en los espacios de práctica, el equipo no nos hacia

	sentir cómodas para nada
Ser funcionario en las prácticas en secundaria	Reconocimos que un estudiante de nivel terciario no puede copiar y pegar en un trabajo, fue un aprendizaje para todo el grupo ese año
Participación en comisiones locales y nacionales por el orden estudiantil	Decirle a un agente, vos elegiste ser policía, yo educadora social
Semestrales y específicas	Horas inútiles cuando son catárquicas de lo que nos pasaba en práctica
Dar materias libres	
Primer defensa de proyecto educativo con la Articulación de la carrera	
Prácticas en Cárcel de Canelones en tercero	
Prácticas en Aula Comunitaria Obelisco, barrio de Las Piedras	
Prácticas en Jóvenes en Red en el barrio La Pilarica de las Piedras (Mides-Inju)	
Prácticas en Club de Niños	
Prácticas en Hogar La Huella	
Prácticas en Centro de Estudios y Derivación INAU Canelones	
Prácticas en Liceo 18 de Mayo	
Prácticas desafiantes en Liceos	
Al momento de la monografía de egreso, empezamos a pedir papeles y a cumplir con las exigencias de escolaridad y nos empezamos a quedar	

Se puede observar en este cuadro un ciertos rasgos del perfil del estudiante de educación social en Canelones, aquellos que continúan estudios terciarios después de muchos años y aquellos estudiantes egresados de los bachilleratos recientemente. La mención a estas circunstancias en orden a los diversos centros de práctica registrados, centros complejos y con características específicas de equipos de trabajo y otros actores institucionales, fortalece la apreciación sobre el fuerte nivel de compromiso, involucramiento y cierta pericia para sortear autónomamente las dificultades y la construcción de un discurso y acción profesional.

Cuadro 7.3.2. Rizoma citas vecinas Esc. F – Situaciones de aprendizaje

Escenarios formativos Esc. F	Códigos particulares	
		Situaciones de aprendizaje (SA) Reporte de consulta de citas Esc. F - SA

De acuerdo con Abero, et al., (2015) la investigación en educación se orienta en “conocer para transformar o mejorar la práctica educativa”, desde este posicionamiento, se relevaron las situaciones en que el estudiante de educación social se reconoce en situación de aprendizaje, esto implica “una mirada desde adentro que implica la aprehensión desde la experiencia ” (: 14)

En el proceso de análisis de este rizoma se tomaron aquellas citas que nos permiten configurar como se sitúa el actor y aquellas características útiles para interpretarlas (Forni, et. al., 1993: 109)

Configuraciones	Tipologías
------------------------	-------------------

<p>Aprender a estructurar una planificación, aprender a defender un proyecto frente a Articulación, conocer instituciones del campo profesional en los primeros años, vivenciar la experiencia de pasar de aprendiz a enseñante en las prácticas pre profesionales, estableciendo redes de trabajo en los territorios, seleccionar contenidos educativos para los proyectos de intervención</p> <p>Trabajar en grupo, trabajar en equipo, trabajamos con personas, cosas cotidianas que hacen a la educación social y hacen a la vida del ser humano</p> <p>La problematización constante de lo que uno hace, me hace un poco de ruido cómo un docente te enseña a hacer algo, aprender a ser crítica, que te enseñen a ser y vos hacer, te hacen salir de una zona de confort y nos hace pensar y cuestionarnos</p> <p>Aprender a ser educadora social, que tiene sus formas como re diversas y diferentes a lo que tiene que ver con la educación y la estructura formales, dentro de un instituto que funciona igual como funciona un liceo</p> <p>Hay cosas por más que te las enseñan o te dicen es de determinada manera uno igual está ya empapado de su subjetividad, su carácter, su forma o vinculación, hay algo que capaz nunca te lo enseñan, cómo pararte con los gurises, como establecer un vínculo ético</p> <p>Los profes pueden enseñarte cómo ver al sujeto, la relación entre lo que te enseñaron y lo que vos hacés va más por el sustento teórico o metodológico y de las ideas, de tus ideales de cómo ves al sujeto</p> <p>No hay prácticas concretas que el profe te enseñe</p> <p>He cambiado muchas cosas que capaz hice en algún momento que ahora no las volvería a hacer, tiene que ver con lo que los docentes propusieron en determinadas situaciones, probar distintas posibilidades</p> <p>Uno iba creciendo, en la forma de escribir, de redactar un proyecto, de ver que iba a hacer, cómo pararme en el lugar de práctica y enfrentar diferentes situaciones</p> <p>Poner el cuerpo en juego, agarrar confianza, exigirte que revises tu producción escrita</p> <p>Formarme como persona, indagar, buscar, preguntar, la búsqueda de la pertinencia de todos los cursos con el campo profesional</p> <p>Aprender a escuchar, aprender a conocer, aprender a través de la experiencia ¿cómo pensar al otro, ¿cómo pensar la educación, el sistema de evaluación distinto a lo tradicional?</p> <p>Experiencias placenteras, disconformidad en las prácticas pre profesionales</p>	<p>Apoyo con material, apoyo docente, supervisión en los centros, acompañamiento, seguimiento, uso de material didáctico</p> <p>Planificación docente</p> <p>Docentes educadores sociales, docentes universitarios, docentes de otras carreras, docentes maestras</p> <p>Salen de la cátedra, incorporan la visión desde la educación social, propuestas para diversos tipos de estudiantes</p> <p>Ir a otros lugares, cursos, charlas</p> <p>Transversalizar contenidos entre varios docentes</p> <p>Reorganización curricular</p> <p>Adquisición de herramientas, técnicas, estrategias y dinámicas para el ejercicio profesional, adquisición de bagaje cultural y académico</p> <p>Tipo y contenido del curso más o menos cercano al campo de la educación social Lenguas extranjeras vs. Pedagogía social</p> <p>Tipo de participación estudiantil en las clases</p> <p>Clase reflexiva, clase teórica, compartir clase con otras carreras</p> <p>Vivencialidad de la clase</p> <p>Propuestas de trabajos académicos</p>
--	---

<p>Vernos en territorio y en el campo</p> <p>Traerte diapositivas re largas y leerlas, materias que se dieron libres</p> <p>Cursos que gustan, cursos que no gustan</p>	
---	--

Dentro de las principales características para configurar las situaciones de aprendizaje, resaltan aquellas relacionadas con aprender el ejercicio de una profesión en un entorno formal como es un instituto de formación en educación; a su vez, aspectos configurativos como los relacionados al trabajo en equipo, situaciones que tensionaron la reflexión del estudiante en su formación y ejercicio de espíritu crítico frente a hechos de las prácticas o del proceso formativo, como posicionamientos éticos que los estudiantes tuvieron que manifestar o asumir frente a sujetos o instituciones, parecieran concentrar la opinión de los estudiantes.

Al analizar estas configuraciones de aprendizajes, resaltan las menciones a la formación pedagógica o didáctica del docente, el tipo y contenido del curso y la importancia que dan en las entrevistas, a los tipos de participación estudiantil en el proceso de formación y la adquisición de herramientas para el ejercicio profesional en contextos diversos de intervención.

Cuadro 7.3.3. Rizoma citas vecinas Esc. F – Espacios/Lugares

Escenarios formativos Esc. F	Códigos particulares	
		Espacios/lugares (E/L) Reporte de consulta de citas Esc. F - E/L

Este tercer rizoma complementa los reportes de las citas vecinas en la codificación particular o secundaria de los escenarios formativos, también reporta mayor cantidad de información con relación al promedio de los demás análisis, se puede observar completamente en los anexos.

Se tomaron los conceptos: espacios y lugares, como una operativización de los datos para una configuración del campo o del espacio de intervención profesional (Espiga, et. al., 2013) desde esta reconstrucción histórica de información brindada por los estudiantes, durante los años 2013 al 2017 las palabras, objetos o ideas que generaron una fertilidad teórica para el análisis de los datos, se organizan en relación a espacios materiales -cursos, actividades, temporalidades-, espacios simbólicos -los que se relacionan con demandas, encargos y tensiones de la configuración del campo profesional-, lugares -configuración del escenario, diseño del espacio-.

Espacios materiales	Espacios simbólicos	Lugares
Las horas de práctico	Vivenciar la actividad, cuando traen material concreto, cuando salen de la práctica	Conferencias
Pedagogía social que está solo en primero o segundo	Articulaciones entre profesores	Charlas
Juegos o estrategias que se hacían en los espacios de las materias comunes	Propuestas para llevarlas a la práctica, para reflexionar o para debatir	Otros lugares que no es el aula
Sexualidad	Escritura y producción académica coherente	Cursos
	Acompañamiento a la corrección	Visitas de observación a instituciones del campo profesional
	Supervisión, disposición,	Supervisión de prácticas

Supervisión, acompañamiento docente	acompañamiento docente	Confrontaciones, choques con funcionarios
Diferencias en la planificación docente del curso y en el uso de materiales didácticos o de apoyo La forma que los docentes presentan los contenidos	Demandas por abordaje de contenidos específicos con en instituciones concretas	Dificultades de encontrar el espacio
Diferentes tipos de perfiles docentes	Fundamentación teórica, argumentación	Recreo
Chicaneos constantes, choque con funcionarios	Reflexión sobre lo que se está haciendo	Lugares de participación real por el orden estudiantil
Actividades lúdicas, de juego cooperativo, de concientización ambiental	El trabajo en equipo	Entorno cálido del instituto y los vínculos dentro de él
Materias del núcleo profesional común	Autoevaluación	Medios de comunicación local
Defensa de proyectos de práctica	El trabajo con niños, niñas y adolescentes	Autonomía relativa de las prácticas
Diferenciar el trabajo en aula del trabajo en las prácticas	Clases y cursos con estudiantes de las tres carreras	Equipos interdisciplinarios
Cómo se pusieron en juego las clases y los contenidos		Intervenciones en redes territoriales e interinstitucionales
Docentes acostumbrados a dar clase para docentes que se van a insertar en la educación formal		Instituciones de práctica

Supervisión, acompañamiento docente, junto a las instituciones o al espacio de práctica, se reiteran como el espacio por antonomasia en que los estudiantes registran, por un lado aprendizajes concretos con la participación del docente-supervisor en el proceso formativo, por otro lado, lugares en donde ocurre el proceso formativo.

Con respecto a los espacios materiales y simbólicos, se reportan citas que fortalece lo que fuera expresando en rizomas anteriores, un fuerte componente de disposición docente hacia el estudiante y su proceso es mencionado por gran parte de los entrevistados como un factor recordable o promotor de su trayectoria como estudiante. Si bien se menciona con más asiduidad las unidades docentes prácticos o pedagogía social como los espacios materiales mas significativos, aparece en igual mención al menos una vez, materias del núcleo formativo común o materia semestrales o anuales.

Las características de compromiso ético para con la formación y con los sujetos con los que participa en sus prácticas pre profesionales, son otros rasgos fuertemente asentados en este rizoma, apareciendo por primera vez como espacio de aprendizajes significativos, el trabajo con niños y adolescentes.

En cuanto a la columna lugares, la formación pareciera potente, en tanto espacios recordados por su significación en dicho proceso, cada vez que recurre a diseños de escenarios de aprendizaje o discurre por metodologías diferentes al contexto aula clásico. Las menciones a otros lugares que no es el aula es clave en ese análisis.

Cuadro 7.4.1 Rizoma citas vecinas CB – Prácticas de enseñanza

Conocimiento Base	Código particular prácticas de enseñanza
	Reporta CB – Prácticas

Cerramos la presentación de datos del universo estudiantes, con las citas vecinas que nos permiten identificar saberes que movilizaron en el ejercicio de sus prácticas pre profesionales, o en un caso, el primer año de ejercicio como educadora novel. Como se ha establecido, la categoría conocimiento base (Schulman, 2005) es una guía epistemológica e investigativa clave para esta tesis. Las relaciones entre los hallazgos bajo esta categoría de codificación y análisis en los dos universos de datos recopilados, nos permitiría, en el cierre, animar algunas conclusiones y apertura a debates.

Para el caso del universo estudiantes, el conocimiento base se analiza con relación a hechos, conceptos o ideas (Litwin, 1997) que se desplegaron para transmitir u organizar contenidos culturales, así como otros elementos de la formación que oficiaron como promotores de lo que establece el perfil de egreso del Plan 2011. Por otra parte, se toman las categorías de la asociación profesional establecidas anteriormente en el Cuadro 1, en tanto define las categorías de competencias operacionales, interpersonales y heurísticas, como panel de consulta y registro de lo cercano o lejano que están los estudiantes, en el ejercicio de su práctica pre profesional, esto nos permitiría obtener un esquema de referencia de qué tipo de profesional está siendo formado en Canelones.

Transmisión evaluación	Competencias⁵ operacionales	Competencias⁶ interpersonales	Competencias⁷ Heurísticas
Planificar trasmisión de contenidos conociendo intereses de los sujetos	Conocimiento del entorno territorial y del marco institucional	Relación de cercanía con el sujeto	Problematización constante de lo que se hace
Teorización desde pedagogía social	Conocimiento de diferentes herramientas, estrategias, actividades y dinámicas	Trabajo en equipo y en equipos interdisciplinarios	Profesionalización, formación constante, actitud investigativa

⁵ Permiten al profesional desarrollar operaciones en el campo disponiendo de diversas herramientas e instrumentos, son de carácter comunicativo, analítico y organizativo.

⁶ Son habilidades personales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo, y de establecer una relación con los sujetos de la educación

⁷ Están relacionadas con problemas más globales, en donde se deben poner en juegos varios conocimientos para generar procesos creativos e innovadores

Participación de los sujetos de determinada toma de decisiones en el proceso educativo	Escribir académicamente		
Transmisión de contenidos culturales diversos en dimensiones individuales, grupales, familiares o comunitarias	Negociación de las demandas institucionales, re lectura de las demandas de los sujetos		
Acompañamiento educativo a situaciones individuales	Registrar, elaborar informes		
Propuestas sencillas, estéticas, vinculadas a lo cotidiano, objetivos a corto y mediano plazo			

De acuerdo con estas citas del reporte, los estudiantes parecieran disponer de un repertorio acorde a lo que establece el perfil de egreso y las competencias profesionales en general, se puede inducir que las habilidades, competencias o puesta en ejercicio de saberes se manifiestan acordes a lo esperado para este perfil profesional. Esta referencia rizomática complementa y transversaliza todas las referencias anteriores en el análisis del universo estudiantes, el conocimiento base puede ser, para el enfoque de esta tesis, la sumatoria de lo expresado en otras categorías de análisis.

4.2 Estrategias de formación de educadores sociales

Para la selección de los docentes a entrevistar se codificó en las entrevistas a estudiantes, cuáles fueron clave en su proceso formativo, de acuerdo con categorías vivas de estas entrevistas, se identificaron tres tipologías de docentes -neutros, no promotores o promotores- de procesos estudiantiles con relación a su formación para los desafíos que plantea el perfil de egreso de estar en condiciones de asumir el desafío de la transmisión de contenidos culturales.

Como decisión metodológica, la segmentación de docentes se realizó sobre aquellos codificados como promotores, y de estos, se diversificó la selección a aquellos que coincidían en atributos de representación de los cuatro núcleos formativos del diseño curricular de la formación en educación y aquellos que continuaran trabajando en el Instituto, por ser primordial el acceso al campo para poder entrevistarlos.

Se realizó desde un método comparativo constante, una codificación primaria y secundaria que permitió orientar las diferentes citas significativas que dan cuenta de la información empírica, hacia los significados docentes que otorgan al ejercicio profesional de educador social, y lo saberes que ponen en juego, o los que los docentes consideran clave que se pongan en juego, de acuerdo a cada uno de sus códigos disciplinares; esto nos permitió, tal lo estableció por Klimovsky e Hidalgo (2012) establecer una relación de equivalencia y de orden, con el proceso de comparación en el análisis de entrevista a estudiantes.

Se buscó la identificación de configuraciones que permitan un rastreo del conocimiento pedagógico del contenido a enseñar por parte de estos. Al igual que para las prácticas de enseñanza de estudiantes, se presentan diagramas de relaciones entre códigos generales y particulares, a su vez, cada diagrama, a modo rizomático, nos plantea una ramificación de los alcances interpretativos que podemos hacer, por extensión y agregamiento, para la interpretación o la identificación de estrategias de formación de educadores sociales en el espacio de la formación en educación en el interior del país.

Cuadro 8: Códigos generales y particulares docentes

Códigos generales	Códigos particulares
--------------------------	-----------------------------

Conocimiento Base

“Conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva—, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo”

Conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, ética y disposición

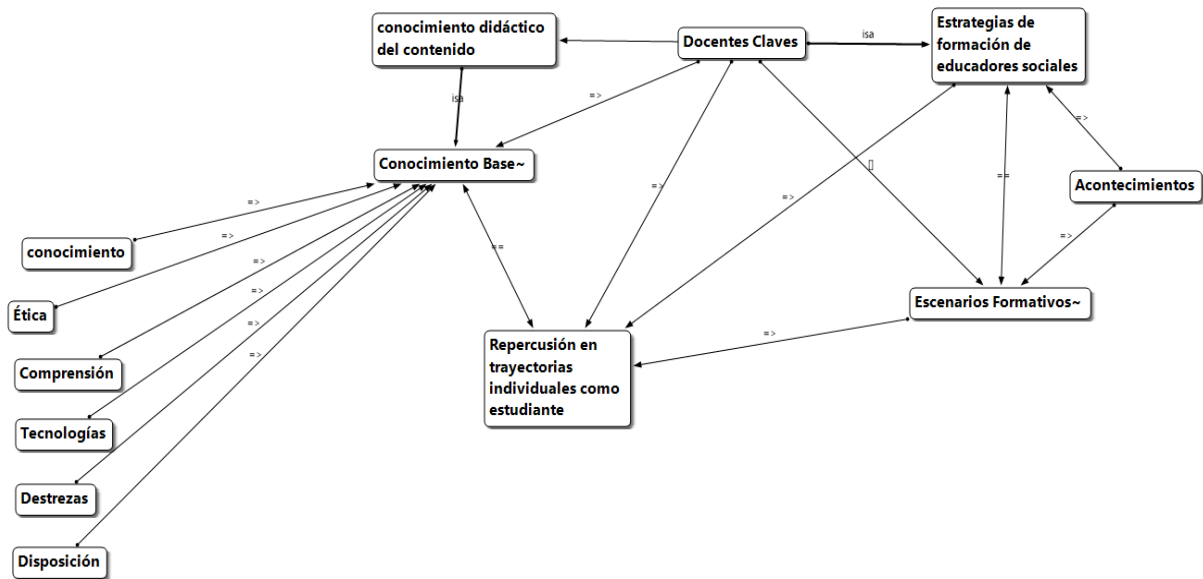
“hechos, conceptos, campos, ideas, relaciones, distinción entre la comprensión del especialista y el conocimiento del pedagogo” Shulman (2005)

Conocimiento didáctico del contenido

Escenarios formativos

Configuración del campo de trabajo docente, organización, transmisión y evaluación del conocimiento

Acontecimientos, espacios, lugares

Red 2. Códigos generales y particulares de estrategias de formación de educadores sociales

Se establece una red que nos permite dar cuenta de los vínculos que establecimos en el análisis cualitativo de los datos entre códigos generales y particulares del universo docente. Esta red analítica, se vincula a los cuadros y rizomas presentados del análisis de los datos del universo estudiante, a través de la repercusión en la trayectoria personal del estudiante, las situaciones de aprendizaje y las prácticas de enseñanza de estudiantes.

Al igual que el capítulo precedente, presentamos las citas del universo docente a través de rizomas que nos permiten tener un mapa del análisis inductivo que fuimos hilvanando en la codificación general y particular de los datos recogidos en las entrevistas realizadas.

4.2.1. Rizomas de relaciones de citas entre códigos vecinos, reporte de citas coocurrentes, universo empírico de opiniones docentes

Se reportan las citas, a modo rizomático, como se ha establecido, estas nos permiten, por agregamiento o sumatoria, representar en palabras de los docentes, los vínculos, afectaciones y relaciones posibles, por un lado, con los datos analizados en el universo estudiantes, por el otro, configurar la actividad docente en la formación de educadores sociales en Canelones.

Cuadro 10.1.1. Rizoma citas vecinas escenarios formativos - acontecimientos

Código general	Códigos particulares
Escenarios Formativos	Acontecimientos (A) Reporte consulta citas Esc. F - A

Se toma en este cuadro la organización de los datos brindados por docentes, intentando establecer una relación de equivalencia con los datos brindados por estudiantes, presentándolos con relación a acontecimientos en que esos escenarios formativos discurrieron, espacios, materiales o simbólicos donde a juicio docente transcurrió su relación formativa; a las actividades, entendiendo estas como las acciones específicas de organización del escenario para la pedagogía y evaluación del curso.

Acontecimientos	Actividades	Escenarios materiales	Escenarios simbólicos
Disponibilidad de docentes para el dictado de las materias específicas	La llegada a los centros de práctica	Pedagogía social, taller lúdico, introducción a la educación social, prácticas, filosofía de la educación, epistemología, metodología de investigación en educación social, historia de la educación	Dinámicas territoriales, espacio geográfico de confluencia estudiantil Espacio Institucional
Animación socio cultural como campo epistemológico y reconstrucción histórica de la educación social	Cuestionamiento al concepto de sujeto, problematización del concepto de enseñanza en educador social	Instituto que brinda tres carreras, encuentro en salas y articulaciones docentes de diferentes perfiles y complementariedades	Construcción histórica y cultural del campo profesional
Ser referente de estudiantes que estaban haciendo la práctica motiva a la función docente luego	Trabajo en duplas docentes o autónomamente	Escenarios de práctica y configuración de la carrera en el interior	Experiencia docente y profesional puesta en juego
Docentes con antigüedad en el instituto que ven el	La posibilidad de la experiencia en los	Cruzamiento con otras formaciones, una mirada	Otros protagonistas del campo, otra

proceso de las trayectorias de estudiantes de primero a cuarto año	espacios de práctica	que fortalece, diálogo institucional, motivación para el encuentro y el trabajo conjunto	realidad, se agregan otros componentes a la lógica del campo educativo social
Formación permanente de docentes para el trabajo con estudiantes de educación social	Articulaciones o contenidos transversalizados entre varios docentes, sintonía para pensar una estrategia en conjunto	Seminarios específicos y optativos Seminario de extensión	Lo lúdico como competencia humana y herramienta, contenido y metodología en la formación en educación para
Los docentes, salvo excepciones, no vemos como trabajan los colegas	Evaluación conjunta entre varios docentes	Clases junto a profesorado en teoría del conocimiento y epistemología	Carácter holístico, socio histórico y cultural de las prácticas docentes y de las prácticas de estudiantes
Proyectos docentes de investigación, producción, afianzamiento de comunidades educativas	Base estructural del curso con lecturas y materiales complementado con bibliografía y artículos actuales	Clases tradicionales expositivas, clases más descontracturadas que incorporan lo lúdico	
Rol de los articuladores de la carrera fue cambiando y su discurso también, habla de un proceso de todos los actores	Trabajar textos en cada clase	Aula con diálogo filosófico	
Todos revisamos nuestros discursos y el cuál es el rol del educador social, para pensarlo desde la formación			

En relación de equivalencia, los escenarios formativos son interpretados por los acontecimientos, estos se desarrollaron durante el período 2012 al 2017, las menciones a los aprendizajes, diseños institucionales o rol docente, sobre todo con los que dictan clase en el núcleo profesional común, en la formación de educadores sociales, nos permite establecer a modo de anticipación de sentido, que el cambio curricular e integración de códigos disciplinares nuevos generó tensiones en el cuerpo docente, en el desarrollo de la misma y en el proceso general de los estudiantes.

Por otra parte, en citas que se relacionan con la configuración de la tarea docente, se puede observar un rasgo o tendencia en el IFD de límites abiertos e integradores en la planificación entre unidades docentes, que se relacionan con iguales apreciaciones de estudiantes al momento de referirse a docentes promotores en su trayecto educativo: las menciones a contenidos transversalizados entre dos o más profesores, la evaluación conjunta de trabajos, las estrategias docentes relacionadas con la promoción de la participación estudiantil, la exigencia en la planificación de la clase y el uso de mediadores o material de apoyo para el aprendizaje.

Se puede hacer mención, además, de otro rasgo o tendencia epistemológica presente en el espacio formativo, sobre el papel de lo lúdico, la animación socio cultural y las estrategias participativas en el espacio formativo. Esto pareciera configurar un campo problemático con relación a los aportes de un cuerpo teórico metodológico, su relación con el espacio de la educación superior y de la formación de educadores sociales.

Cuadro 10.2.1. Rizoma citas vecinas Conocimiento Base – Conocimiento didáctico del contenido

Conocimiento base CB	Códigos particulares	
	Conocimiento didáctico del contenido (Con.d.c.) Reporte consulta citas CB – Con.d.c.	

Tomamos para el análisis de los datos en este rizoma, la definición aportada por Schulman (1989) en torno a categorías de codificación para la identificación de conocimiento didáctico del contenido y las relaciones que establece en torno a la macro categoría conocimiento base.

Se presentan agrupadas en tres columnas que nos permiten representar opiniones docentes en torno a 1 - conocimiento de la materia; 2 - conocimiento pedagógico; 3 - conocimiento curricular; cada una de ellas está orientada hacia la identificación y correlación de citas que mencionan

comprensión del tema propio de un especialista del campo; comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias, en determinadas materias se comprenden o se comprenden mal, se aprenden por parte del estudiante o tienden a olvidarse; familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza en textos, programas, medios, libros formas de la práctica (Schulman, 1989: 36).

Conocimiento de la materia	Conocimiento pedagógico	Conocimiento curricular
Comprender contextualmente el campo profesional de la educación social	Investigar, pensar sobre el campo en el que trabajo	Integración curricular entre materias del mismo nivel

Marco histórico de la animación sociocultural como campo conexo a la educación social		
En la dimensión de prácticos aprendizajes del ejercicio profesional	La forma cómo construyo la idea de la clase	Garantización de acceso y trayectoria
Formación desde una perspectiva de derechos humanos	Análisis de relatos de experiencias de prácticas	Enmarcamiento curricular
Marcos institucionales de desarrollo de campo profesional	Lo pedagógico como focalización de la acción educativo social	La llegada a los centros como posicionamiento para aprendizajes significativos, un lugar de apropiaciones simbólicas, escena formativa que provoca un cambio en la posición del estudiante
La tarea de la práctica como espacio analítico	Incorporación y producción de discurso profesional entre las prácticas I, II y III	Aumento de carga horaria en Introducción genera un desgaste de la temática del curso
Historias profesionales como espacio de investigación para las prácticas docentes	Integración teórica práctica para el trabajo en introducción a la educación social	Vincular el espacio de observación de primer año con el espacio de la cultura
Interpelación al rol docente al trabajar con adultos en un proceso formativo	Lograr la posibilidad de experiencia en estudiantes de primer año, lo vivencial a través de la incorporación de la educación sociocultural	Tomar decisiones docentes en la estructuración del programa del curso
En lúdico permitirse es jugar, disfrutar y encontrarse gozando una actividad, esto permite aprendizaje e integración de contenidos teóricos y además nos permite zafar de lo áulico	Freire y Rebellato, lo participativo, lo dialógico, el diseño con una mirada del sujeto de la educación, de un sujeto que se debe tener en cuenta, que tiene que ser escuchado, que se va integrando al proceso educativo, al proceso de aprendizaje	Trabajos en primer año donde hay una mirada sobre una situación determinada que los estudiantes eligen y que pueden dar cuenta a partir de la construcción de una mirada a partir de la psicología, de la sociología, de la antropología, de lo institucional
Desarrollar una competencia lúdica, como competencia heurística profesional para el trabajo educativo social	Desarrollo de una competencia profesional a través del trabajo en equipo, del desarrollo de un proceso de acción reflexión, de la utilización de herramientas analíticas	Confeccionar propuesta y evaluación conjunta entre varios docentes
Siento que fui dando bastonazos de ciego, las propuestas que hacía y de a poco irme formando, no para dar un curso completamente diferente en educador social al que doy en profesorado, pero teniendo en cuenta la perspectiva de que el ámbito profesional no es el mismo	Estrategias lúdicas, experienciales, que incorporan lo vivencial, los sentidos, para conceptualizaciones con respecto a situaciones profesionales o de la situación de los sujetos	Producción académica como requerimiento de la materia desde un punto de vista que rescata las subjetividades como propuesta dialógica
El concepto de educación trasciende toda institución escolar y formal, incorporando aspectos que nos llegan desde los medios de comunicación	Clases teóricas y prácticas en clase, el encuentro con aspectos de la vida profesional	Observación de procesos estudiantiles al tenerlos en materias distintas en años distintos
Representar en aula, la realidad que los estudiantes perciben en sus prácticas pre profesionales	Contenidos que son aprensibles en el hacer, vivenciales, aprendizajes de puesta en situación	Incorporar materiales, noticias de actualidad, películas, una apuesta para integrar en dinámica de aula o una propuesta de evaluación
El objetivo docente es que el estudiante piense, en Filosofía hay una distinción entre lo que establece Kant y Arendt entre	El curso de filosofía de la educación lo estructuro en base a una pregunta para responder en base a dónde te visualizas en	Los docentes tenemos un problema que no es solo acá en el IFD, vemos poco como trabajan los colegas

juicio y pensamiento, entre el diálogo con uno mismo y el ponerse en los pies del otro	educación social, ¿para qué educamos? Una pregunta que es filosófica y que es política	
Poner en juego herramientas del pensamiento, de la crítica, de la reflexión, y capacidad de juicio, no para ser juez, sino para pensar con el otro y desde los pies del otro	Aplicar categorías teóricas a observaciones de prácticas a través de estrategias de trabajo con películas	Hay una mezcla riquísima en clases con estudiantes de magisterio y educación social juntos, les aporta un conocimiento mutuo sobre elementos que no manejan o no pueden percibir por separado
Estoy matizado por mi formación en el Ipa y por la didáctica, me ha ayudado siempre, para construir el vínculo la palabra diálogo, no concibo un aula donde no haya un diálogo filosófico	En teoría del conocimiento y epistemología, los estudiantes de 2do año de educador social, en una materia más dura porque nos preguntamos qué es el conocimiento e intentamos fundamentar que tipos de conocimiento, cuál es el conocimiento valioso, ellos ya pueden hacer jugar lo poco o lo mucho que tienen de práctica	Selección de bibliografía que es reflejo de mi formación como Licenciado en Educación, mantengo una base estructural y busco artículos más actuales y otros autores, pero hay tópicos que más allá que el texto tenga algunos años sus contenidos no han cambiado
Me propongo transmitir, enseñar algo, tratar de problematizarlo, la idea de enseñanza es esa, que se presente algo, ahora, lo que aprende el estudiante, cómo lo aprende, es un enigma	Trabajar en filosofía el tema de la igualdad, qué tipo de igualdad	Me apoyo en un núcleo duro de autores en esa estructura que manejé desde la formación y le fui dando una impronta personal
No me paro diciendo quiero que aprendan tal cosa, considero que no es posible eso, es tan singular el aprendizaje, uno cuando se va de la clase no sabe, qué es lo que aprendió, si aprendió, si estaba ahí en su cabeza o si estaba en otro lado	El pensar tiene que ver con una cuestión actitudinal que es una actitud crítica, la capacidad de realizar una reflexión a partir de un análisis informado sobre lo que sea	Como estrategia que ha dado resultado desde las evaluaciones que uno hace cuando termina el curso es tratar de trabajar un texto por clase, a veces no se agota en una, el objetivo es que ese texto tiene algo que en realidad es pertinente para el curso como criterio
Intento pararme desde ese lugar, traer una cosa, enseñarla, presentarla, discutirla allí y después cada uno verá como piensa	La lectura de Rancière me obligó a usar otros dispositivos y otras herramientas que hacen necesario que los otros lean, y eso es una lucha no solo en educador social	Ordenar y pensar todas las clases anuales con todos los textos que vamos a trabajar y que esos mismos textos los tengan en un repositorio digital
Los lugares donde puede trabajar un educador social son variados, no es magisterio que son niños de tal edad, o profesorado que más o menos son una franja, es muy amplio, entonces creo que no es posible pensar en una cuestión base	Puede ser un conocimiento base qué tipo de vínculo nos damos con el otro, si es un vínculo que se da desde la autoridad, desde la igualdad, desde qué tipo de igualdad	Saben qué texto vamos a estar trabajando en qué clase, esa es la estrategia más como caballito de batalla, por lo general llevo un ppt que tomo pasajes de ese texto, no tengo nada distinto en ese material de apoyo que no esté en el texto y les pido que tengan el material en la clase
Lo educativo desde la perspectiva de la modernidad no es natural y no es ascética y no es neutral, siempre desde que se toma un punto de referencia es desde una política educativa, el estudiante lo tiene que internalizar, me pasa más en magisterio y en profesorado que educador social	La escuela de Frankfurt en general, Adorno, poner en juego el tema de la memoria y de los derechos humanos	Trabajar parciales en conjunto con otro docente, estructurar pautas de trabajos académicos en que una de las partes de la estructura desarrollara desde pedagogía social y desde lúdico
Me surge la duda, que no se qué es lo que hacen, cómo los estudiantes de alguna manera materializan todo esto, cómo lo hacen es un enigma	Cambiar la estrategia de clase a mitad de año, pedir una lectura significativa de un autor, pararme en la clase y no hablar, a ver que leyeron, que vieron, que puedan	Compartir estrategias de evaluación con otro docente

	contar cosas del libro, eso los fastidia muchísimo, porque no están acostumbrados y porque no es mi comportamiento habitual en clase, modifíco intencionalmente la estrategia, esto permite trabajar a Rancière y de a poco se va armando algo ahí, ellos van armando algo	
El profesor tiene un rol académico independientemente de todas las estrategias que busque, didáctica, pedagógica, para pensar su clase, le da al curso un cierre, mas allá que trabajen los estudiantes	Los estudiantes tardan en darse cuenta de todo lo que pueden solos y los docentes tardamos en hacer que ellos puedan darse cuenta de ello	En las evaluaciones, sobre todo en las presenciales, el estudiante debe dar cuenta de que estudió, hay cosas que son de control de lectura, el estudiante debe demostrar que sabe tal cosa o cuál es el concepto del tal autor. La propuesta de evaluación debe contemplar qué hace el estudiante con eso, según la propuesta, cómo se apropia de lo teórico o cómo lo hace jugar, cómo lo utiliza
El educador tiene una función en el cara a cara en la presencialidad	Aprenden prácticas que no son para cultivar o emular, hay relaciones con otras prácticas que no les gustan, también se aprende lo que no querés hacer	Evaluación domiciliaria, a partir de determinado tema que puede perfectamente elegirlo el estudiante, problematice algo estilo artículo académico, tiene tiempo para escribir y reescribir, lleva al estudiante a aportar algo, mínimo, aunque sea un renglón, puede con mayor relevancia pensar algo desde un aporte teórico en función del tema que elige
Profesores que dentro de las discrepancias, en su pedagogía, aplican la parte lúdica y lo usan, para su trabajo con adultos y con buenos resultados	Abordar un tema o tópico que el estudiante eligiera y problematizar ese aspecto, fue valioso en el sentido de hacer poner al estudiante en situación, tiene que resolver, pensar, escribir	La clave está en el diseño curricular, de qué manera los profesores que veníamos de otras carreras, empezábamos a ver, que en algunas asignaturas del núcleo profesional común, teníamos que hablar ya no de maestros o profesores, teníamos que hablar de los educadores sociales
Está el que va y da su clase y termina hablando el, pero esos son muy pocos, va en contra de lo que es la reglamentación que habla de procesos, no puedo tenerlos si el estudiante no participa	La teoría sirve para pensar la práctica	En historia de la educación tener mezclados estudiantes de las tres carreras enriquece
	La base de la enseñanza, aquel que duda, va y viene, como el científico que busca una vacuna, se equivoca, va para atrás, experimenta	Es un desafío para el profesor trabajar las asignaturas del núcleo para las tres carreras, adecuar el curso para que nadie se sienta excluido
	Un movimiento de pensamiento sobre lo que autores dicen sobre un tópico, de alguna manera ayuda a que hoy o mañana esté en el campo profesional, no se quede con una sola idea, que se puede abordar de distintos lugares	Es fuerte, pero hay que hacer sentir al estudiante de educación social que no es de segunda clase, son tan profesionales como el maestro, el profesor o el maestro técnico
	Los estudiantes tendrían que contestar que creen ellos que están tomando de nosotros los profesores para sus prácticas. Doy	Hay que hacer algunos cambios, didáctica y planificación adosada a la práctica, creo que es un debe que tiene la carrera

	por descontado que con el estudiante hay una relación y está en su período de formación, allí la relación es indiscutible	
	Una persona que aprende una profesión, lo que tiene que aprender es la profesión, sino sabe desempeñarse profesionalmente, fracasamos y juega una relación sumamente importante la teoría y la práctica	Planificamos en conjunto con otra compañera el curso, con un aspecto particular, un eje central más, allá del programa oficial, el rol del cuerpo en educación, el papel de la mujer en la educación, la inclusión, la perspectiva de derechos humanos, esto estructura el curso y qué cosa le vamos a dar mayor o menor prioridad en lo que estamos trabajando, llevándolo a lo particular de cada una de las instituciones de donde se mueve o se va a mover el futuro profesional
	Ferstenmacher dice que si no logramos en nuestros estudiantes la idea de estudiar, podemos hacer de todo que no vamos a lograr absolutamente nada	Trabajo participativo como creación entre todos, incluido el docente reflexionan sobre un autor o sobre la temática y hacer un cierre de la clase
	Cuando hablamos de estrategias, ese origen militar de la palabra que después se llevó a la educación, es la forma cómo desarrollamos más las capacidades y cómo cada uno de nosotros puede desarrollarlo	Una verdadera inclusión del estudiante se da cuando yo lo considero persona y como persona le doy todas las posibilidades para que pueda desarrollarse dentro de un curso, impulsar ese desarrollo hace que el estudiante despierte su propia estrategia, logrando aprendizajes que son únicos e individuales
	Tenemos un problema con los estudiantes, no generalizado, se conforma en una clase con lo que yo le digo, se transforma en una charla de boliche, que qué nos sirve que sepa toda la postura de Vigotsky si no la sabe aplicar	
	Hay un abuso del término que estamos formando seres críticos y reflexivos, definamos primero qué es cada término, Reyna Reyes hace referencia a la criticidad y a la reflexión de los estudiantes que sirve como punto de partida	
	Tomar conciencia de qué es lo que están haciendo y para qué lo están haciendo	

Cuadro 10.2.2. Rizoma citas vecinas Conocimiento Base – Disposición

Conocimiento base CB	Códigos particulares		
			Disposición (Disp.) Reporte consulta citas CB – Disp.

Entendemos para este rizoma, el término disposición como la manera de representar y poder codificar, a través de las citas vecinas que se reportan para este cuadro, aquellas actividades que se vinculan a lo que Schulman (2005) propone como "el análisis de la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión" (: 17)

Desde este entramado, encontramos las siguientes citas:

Cuando la carrera pasa al Consejo, cuando nos vamos del Cenfores y empieza esta dispersión por departamentos, una de las cosas que empiezo a ver, es que hay muchos donde no llegaba nadie, no había educadores sociales
Me pareció casi como un acto militante, decir bueno acá hay que estar, así la carrera no cae, no va a ver una referencia de educación social
Interés por el tipo de formación, yo siempre pensaba, hasta determinado punto trabajando con gurises, con la población más directamente, con determinados límites, no me veo trabajando siempre en el mismo lugar
Dar algunos pasos para otro lado, para mí con una lógica de investigar, de pensar, de trabajar sobre el campo en el que trabajo
Me aporta desde un lugar interesantísimo, me reviso yo, en lo que yo creo que es un educador social
Los estudiantes tienden a pedir como muchos más autores, nuevas perspectivas, y me parece que hay que poner, devolver el manejo de lo que se supone que está en juego, y entonces hay algo de la experiencia
Tuve que volver a leer mucho y volver a entender mucho de lo que pasaba y aprender mucho por otros lugares, parecía que lo que yo tenía para aportar, estaba como lejano de lo que los gurises venían transitando en sus materias que habían tenido, la didáctica, a pedagogía
Se dejaron cosas de lado, para mí había que traer, rascar en la historia de lo publicado en la biblioteca de Cenfores y traerlo y después ver que era lo que estaban aprendiendo los gurises en la carrera
Me hizo cambiar, la interpelación que desde algunas cosas que parecían sagradas, la labor de enseñante, que hubo que salir a pensarlo desde otro lugar
Desde la práctica, creo que, desde ahí, hay una visión que atraviesa, o una intención del equipo de docentes que trabaja en educación social que tiene sintonía a la hora de pensar una estrategia en conjunto
Fui aprendiendo con los chiquilines y en conversaciones informales con uds, pero nunca en un ámbito formal, más de pasillo, las coordinaciones que tenemos no son tan reales si se quiere, entonces fui como aprendiendo más que nada con ellos
Después de leer a este autor, me vi obligado a usar otros dispositivos y otras herramientas, que hacen necesario que los tipos lean, cuando digo lean es que vengan con la cosa leída, eso es un lucha complicada y no solo en educación social
No hay una sola visión del punto, puede perfectamente pensarse desde muchos lugares, la idea de la enseñanza es esa, que se presente algo y se problematice, ahora, lo que aprende al estudiante, cómo lo aprende y cómo lo aplica es un gran enigma
No me paro diciendo quiero que aprendan tal cosa, en realidad considero que no es posible eso, es tan singular el aprendizaje, uno cuando se va de la clase no sabe, qué es lo que aprendió, si aprendió, si estaba ahí en su cabeza o si estaba en otro lado
Creo que casi es imposible pensar en una cuestión base, los lugares donde de alguna forma puede trabajar un educador social, son muy variados, es muy amplio

Siempre que se toma un punto de referencia es desde una política educativa y me parece que tiene que quedar claro cuando se decide determinada cosa no se decide porque si, es me parece que el estudiante lo tiene que internalizar, me pasa más en magisterio y en profesorado que en educador social
Me parece que tiene que quedar problematizado, que siempre que se toma una decisión, siempre responde a una política educativa que no es neutral
Creo que la riqueza de la formación en educación está dada justamente cuando las carreras se interrelacionan, intercambian aspectos que pueden ser formativos
En el imaginario colectivo cuando relacionábamos la educación social con el antiguo Consejo del Niño, había una serie de disposición o de supuestos de cosas, que se suponía que era, porque tampoco nadie estaba metido ahí dentro y sabía cómo era
Planificar en conjunto con los paralelos de curso
Nuestra reglamentación en acuerdo o en desacuerdo habla de procesos, yo no puedo tener procesos del estudiante si el estudiante no participa
Hay cosas que hay que exigir y hay cosas que las tienen que hacer, y vuelvo a decir, si es un curso que le implica un proceso, con mas razón
Ha habido una evolución en lo que he visto, sobre todo cuando hacen una presentación en los prácticos
Los pocos egresos, no es por un mal desempeño académico de los estudiantes, sino del diseño curricular que los contiene
El rol de los articuladores fue cambiando y el discurso también, eso es malo, no, habla de un proceso que fuimos haciendo todos los actores

Para los últimos tres rizomas, se presentan las citas que vinculan "representaciones codificadas" (Schulman, 2005) del conocimiento base docente, encontramos en estas citas, referencias a posiciones éticas, auto percepción de destrezas y grados de uso de tecnología como apoyo o mediador de aprendizajes.

Cuadro 10.2.3 Rizoma citas vecinas Conocimiento Base – Ética

Conocimiento base CB	Códigos particulares	
		Ética (E) Reporte consulta citas CB - E

Tomamos como referencia para el análisis de este rizoma, la dimensión ontológica y comunicativa de la posición ética que los docentes asumen en sus prácticas, para la presentación de citas vecinas en este cuadro, tomamos como orientación las dimensiones operativas que podemos ubicar en los planteos de Rebellato (1997)

Partimos entendiendo la ética como construida en la textura de relaciones sociales e interpersonales. A la ética como disciplina- le compete la tarea de impulsar una actitud de diálogo y reflexiva. El interrogante que impulsa a la reflexión ética y a la opción personal es: ¿qué valores se ponen en juego en nuestras acciones, comportamientos y actitudes? (: 7)

Convertirme en docente me pareció como un acto militante, decir acá hay que estar, así la carrera no cae, no va a ver una referencia de educación social
Posibilidad de fortalecer colectivos
La experiencia de lo participativo, lo dialógico, es un elemento que incorporo dentro de la práctica docente, no es fácil, porque también uno se siente interpelado, esto del trabajo con adultos
Permitirse ser interpelado, el aprendizaje para uno es permitirse ciertas cosas, lo dialógico, del compromiso político que tiene la educación
Queremos gurises que tengan la capacidad de pensar su situación para poder hacer lo que quieran
Conciencia crítica, es difícil trasmitirlo y que en mi clase lo he incorporado hasta en el formato de los parciales, donde no tengo un tema específico, sino que de los aportes del año, que genera en tanto reflexión de la educación social, una negociación también de la evaluación con el estudiante
El estudiante puede trabajar por ejemplo en programas de Inefop, pongámosle, capacitando a mujeres en una planta de pescado, entonces, está bueno como posición profesional trabajar para que logren otro tipo de cosas que solo terminar como mano de obra barata del sistema
Es fundamental para el desarrollo de su aprendizaje el trabajo en equipo, la posibilidad de trabajo en equipo, de permitirse poder encontrarse con los otros
Cuando uno habla de que queremos educadores sociales dialógicos y con conciencia crítica, si la formación no va generando eso donde tiene que hacerlo, a la hora de egresar obviamente no va a funcionar
Una propuesta dialógica permite un lugar desde donde producir académicamente como requerimiento de la materia, desde un punto de vista que rescató las subjetividades, lo vivido en el encuentro con el otro
Yo puedo saber mucho de pedagogía y enseñar algunas cuestiones, pero falta algo de lo humano en el encuentro con el otro y eso es una cuestión que en la carrera tiene que mantenerse
Lo veo en mi lugar de trabajo, veo educadores sociales que yo no me encuentro reconocido, no encuentro mi profesión en esa práctica, lo reconozco colega por título, pero no por las prácticas que me parece que tiene que ser
Hay algo de seguir pensando la formación de educadores sociales como sujetos políticos, algo de eso se traduce en el semillero de extensión
El curso de filosofía de la educación lo estructuro en base a una pregunta, la podés responder desde el lugar que estás parado o desde el lugar que te visualizas en el mundo, magisterio, profesorado o educador social, que es ¿para qué educamos?
Hay docentes que intentan hacer un trasvasamiento entre lo que son, las categorías teóricas de algunos autores, que entendemos lo que trabajamos con teoría, fundamentales, pero, yo estoy intentando desterrar de mi vocabulario aterrizar, por que suena como bajar de nivel
Si vos me preguntás que herramienta quiero que aprendan, que pongan en juego, es la herramienta del pensamiento, de la crítica, de la reflexión y esa capacidad de juicio, no en el sentido de ser juez, sino de poder pensar con el otro y desde los pies del otro

Me parece que un área tan sensible como la educación social, lo primero debería ser darnos cuenta que hay otro que está ahí, que es distinto pero es igual, que vale lo mismo, que es igual en su dignidad a lo que somos nosotros
Eso puede ser un conocimiento base, eso es una elección, qué vínculo nos damos con el otro, si es un vínculo que se da desde la autoridad, desde la igualdad, desde qué tipo de igualdad
Creo que ellos a veces tardan en darse cuenta en todo lo que pueden solos y capaz que nosotros también nos tardamos en hacer que ellos puedan darse cuenta de ello
Obviamente si eso no va acompañado con una reflexión de tu práctica profesional, de tu quehacer como educador social, no sirve para nada, porque lo único que estás haciendo es imitando a los otros
No hay un solo punto de vista, la idea de la enseñanza es esa, que se presenta algo y se problematice, ahora, lo que aprende lo estudiante, cómo lo aprende y cómo lo aplica es un gran enigma
El trabajo participativo es cuando creamos entre todos incluido el profesor una reflexión sobre el autor o sobre la temática que estoy trabajando y hacemos un cierre, no queda todo por parte del estudiante
Considerar al sujeto estudiante como sujeto de derechos, de todos sus derechos, uno no tiene más validez que el otro, primero la persona que está estudiando y que lo estamos preparando para enfrentarse a otros sujetos
Creo que hay una cuestión de alteridad que en la clase el docente tiene que trabajar y reconocer
Para mi educador social fue un aprendizaje, porque tuve que empezar a ver las cosas de otra manera

Cuadro 10.2.4. Rizoma citas vecinas Conocimiento Base – Destrezas

Conocimiento base CB	Códigos particulares		
		Destrezas (Dzas) Reporte consulta citas CB –Dzas.	

Cuadro 10.2.5. Rizoma citas vecinas Conocimiento Base – Tecnología

Conocimiento base CB	Códigos particulares	
		Tecnología (T) Reporte consulta citas CB - T

Las citas que pueden ser registradas en estos rizomas son no significativas (ver anexo), sus resultados pueden ser entendidos como residuales y no se toman para presentar como datos significativos.

5. Análisis cualitativo de los datos

Como técnica de procesamiento de los datos que emergen de entrevistas a estudiantes y docentes, se tomó la de análisis de contenido, “un análisis basado en una grilla que integra la aproximación semiótica y el análisis de contenido con base en un trasfondo teórico socioantropológico” (Beccaria, en Cáceres 2003: 55), desde una posición complementaria “una aproximación empírica de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos y modelos, paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, en Cáceres 2003: 55)

Como técnica aplicable a la reelaboración y reducción de los datos, “se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa, especialmente del modelo metodológico de Glaser y Staruss” (Cáceres, 2003: 57);, este análisis de datos brutos, interpretaciones o abstracciones, “permitieron establecer relaciones e inferencias entre los temas analizados y de estos con la teoría previa” (Mayring, en Cáceres, 2003: 57)

Partiendo de las decisiones teóricas y metodológicas que se asumió para esta tesis, establecemos una topología de relaciones desde una presentación de diagramas con los que realizar una aproximación conceptual y gráfica.

Esta permitiría orientar el desarrollo docente de los formadores de educadores sociales que se desempeñan en los IFD/CERP, ya que es cooperante con la profesionalización de los educadores sociales en su función pedagógica y didáctica, una topología relacional puede ser considera como una descripción en profundidad.

la comparación es una tarea que compite con la descripción en profundidad, ya que no tenemos a nuestro alcance la generalización descriptiva del caso, nuestro análisis se basa en una estructura cerrada de datos, podemos decir que la utilidad de cada posibilidad depende de los aspectos de realidad que se pretende satisfactoriamente mostrar, a costa de la deformación y del oscurecimiento de otras. La descripción en profundidad deja al lector con el cuidado de hacer sus propias comparaciones con base en la buena descripción (Stake, 1994, en Poupart, et al., : 24)

Como reglas de análisis, los códigos de clasificación con el que identificamos el material empírico fueron un “proceder libre e inductivo desde los datos” que permitió definir reglas que se expresaron en los códigos generales en un proceso de codificación abierta.

En la codificación posterior a través de códigos particulares se “buscaron interpretaciones acerca del contenido que no se manifiesta de modo explícito a través de la construcción del concepto o constructo que denote relaciones en el conjunto del material codificado” (Glaser y Staruss, 1967)

En un último análisis, el trazado de relaciones entre los universos de datos empíricos E, -prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados- y el D, -estrategias de formación de educadores sociales en el IFD Canelones-, siguiendo la categorización de Shulman (2005), del “estudio empírico de la enseñanza y la formación”, se realizó a través de representaciones codificadas, producto del análisis inferido en niveles progresivos. tramas interrelacionadas entre ambos universos; en los siguientes cuadros se expresan las operaciones booleanas⁸ que se realizaron.

Cuadro 12: Relaciones entre E - D

E		D
Escenarios formativos	Docentes Claves Promotores Relaciones de equivalencia y de orden Consulta booleana	Escenarios formativos
Repercusión en trayectorias		
Conocimiento base en prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados		Conocimiento base en las estrategias de formación de estudiantes en IFD Canelones

Esta conceptualización ubicó ejes de análisis o “códigos axiales” (Glaser y Strauss, 1967) que vinculan los códigos generales y particulares de ambos universos de datos, esto permite establecer relaciones de acuerdo a los objetivos de este trabajo, e integra varias representaciones con el que comprender la realidad investigada.

El análisis cualitativo se expresa en términos de consulta booleana, para la relación entre el contenido manifiesto de cada código general, una relación con cada tipo de equivalencia u orden entre códigos particulares, el contenido latente; se utilizaron los operados AND, OR, XOR y NOT en las herramientas de análisis del software AtlatsTi 7.0, como operadores

⁸ “un sistema de cálculo en el cual, a partir de una expresión, y con la realización de ciertas operaciones, se puede obtener una segunda, que es idéntica a ella” (Rendón, 2017: 77)

booleanos de análisis de las relaciones entre códigos, que produjeron fertilidad teórica para esta investigación.

Cuadro 13: Consulta booleana de citas significativas en entrevistas a estudiantes y docentes

E	Operador Booleano	D
Escenarios formativos Repercusión en trayectorias Conocimiento base en prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados	OR Selección de citas en E o en D	Escenarios formativos Conocimiento base en las estrategias de formación de estudiantes en IFD Canelones
	XOR Selección de citas presentes solamente en E o en D	
	AND Selección de citas presentes en E y en D	
	NOT Selecciona las citas no presentes en E o no presentes en D	

5.1 Relaciones de citas en códigos vecinos en E y en D

Estas se presentan gráficamente en diagramas de Venn⁹, nos servimos de estos para problematizar la noción de nudo borromeo¹⁰, expresan los tipos de relaciones que se puede establecer entre citas, esto nos permite cumplir con el tercer objetivo de trabajo, el establecimiento de una topología de relaciones entre las estrategias de formación y las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados.

Se relacionaron las citas de códigos generales y particulares a través de una búsqueda de zonas de intersección del diseño topológico. Seleccionamos desde la búsqueda booleana, solo aquellas que vinculan familias de códigos, el operador AND, de esta forma se puede observar que las vinculaciones que se establecen entre códigos generales estructurantes del análisis, de acuerdo al marco teórico de esta tesis, intersectan con códigos particulares

⁹ “posibilita la visualización de propiedades y relaciones entre un número finito de conjuntos, son representados por líneas cerradas diseñadas sobre un plano de forma de representar los conjuntos y las diferentes relaciones existentes entre conjuntos y elementos” (Martins, 2014: 20).

¹⁰ “La propiedad principal distintiva del nudo borromeo es que basta que un cordel se corte para que todo el conjunto anudado se disperse. Lo que indaga Lacan mediante la estructura topológica del nudo borromeo, es el modo singular de consistencia que éste presenta, por el cual múltiples términos, aunque en principio (mínimo) los tres registros por él mismo diferenciados” (Farran, 2009)

puntuales y excluye a otros. A través de su significado en el tipo de vínculo, se puede establecer en esta intersección, un perfil en profundidad, las conexiones que emergieron me posibilitaron la decisión teórica de saturar empíricamente el objeto de análisis.

Estos diagramas permiten dar cuenta de los vínculos y las afectaciones sobre una posible categoría de análisis (estrategias docentes para la formación de educadores sociales y prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados), que estableceremos en el punto seis a manera de cierre y debate con los datos.

Establecimos desde el principio, a manera de una provocación, un análisis topológico general en las conexiones significativas entre las prácticas de enseñanza y las estrategias de formación, a través de códigos y citas que resultan asociadas, esto nos permitió a manera helicoidal, auxiliarnos por la noción de objeto equivalente y como, al decir de Frèchet y Hausdorff (2017) “seleccionar y organizar la estructura de una topología”

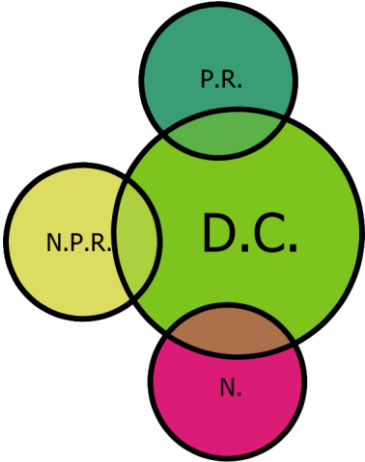
5.2 Topologías E

Presento a continuación los diagramas que permiten dar cuenta del ejercicio analítico entre los códigos generales y particulares con los que construyo el espacio de las representaciones codificadas de las topologías E. Se utiliza, en el diseño de estos diagramas, un código cromático¹¹ que permite dar cuenta de las afectaciones de los conjuntos de citas cuando intersectan con otros sub conjuntos, tal como se estableció en la característica de búsqueda booleana para este análisis.

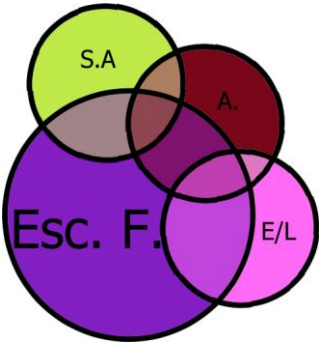
Se representa en estos diagramas las progresividades cromáticas entre el código general y los particulares, el espacio topológico en que confluyen los diferentes códigos, son la expresión de lo reportado a través de las citas co ocurrentes de los diferentes rizomas explicitados en el capítulo 4.

¹¹ “El término círculo cromático es utilizado para hacer referencia a la forma de representación geométrica y plana de los colores. El círculo cromático no es más que una simbolización de la escala de colores que forman el universo y que el ser humano puede observar con su visión. Estos colores están dispuestos de manera escalonada y progresiva entre diferentes tonos del mismo color que acercan a uno o otro color distinto” (Bembibre, 2010)

5.2.1 Diagrama docentes clave – promotores – no promotores - neutros



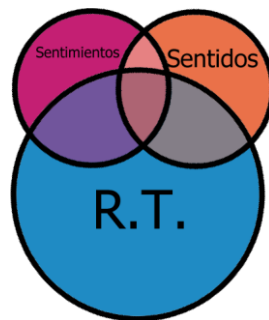
5.2.2 Diagrama escenarios formativos – situaciones de aprendizaje, acontecimientos, escenarios y lugares



5.2.3 Diagrama conocimiento base



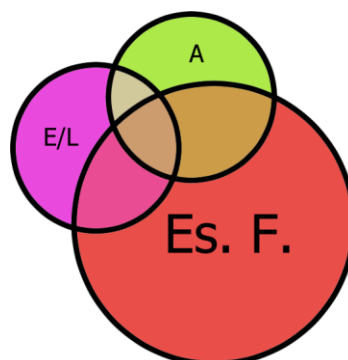
5.2.4 Diagrama repercusión en trayectorias – sentimientos - sentidos



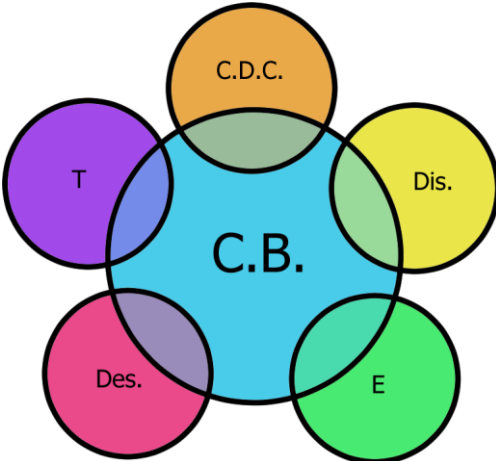
5.3 Topologías D

Al igual que topologías E, se representan en diagramas de Venn, auxiliados por un código de color, en el cual la zona de confluencia entre los códigos generales y los particulares, es tomada como la representación codificada de las topologías docentes.

5.3.1 Diagrama escenarios formativos – escenarios y lugares - acontecimientos



5.3.2 Diagrama conocimiento base – conocimiento didáctico del contenido – disposición – ética – destrezas - tecnología



6. Cierre y conclusiones

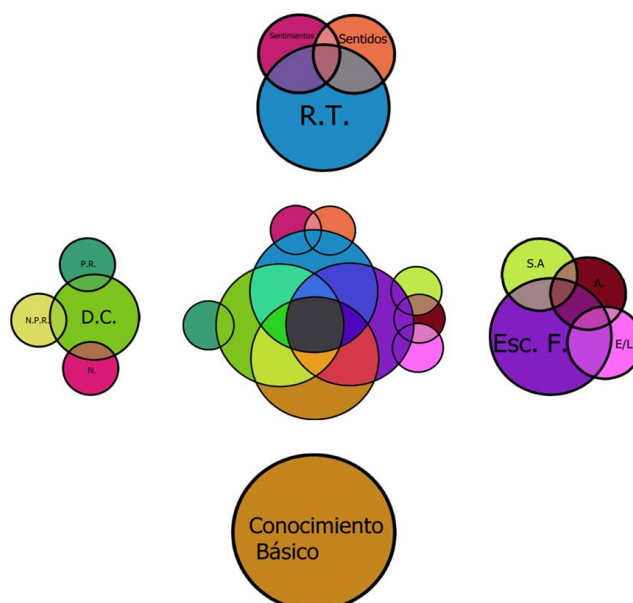
El rol de investigador en este proyecto se enmarcó en un espacio de pertenencia docente a la carrera educador social en un instituto del interior. En tal sentido, siguiendo a Campbell (1979), “los sistemas de creencias socioculturales como teorías incipientes, sugieren que los observadores participantes que actúan en diversas culturas utilicen sus roles como marcos para examinar y analizar los distintos sistemas” (en Lecompte, Goetz, 1988: 79).

Se partió de un lugar de búsqueda, selección, motivación, para el objeto de investigación, interesado en la relevancia académica y social del fortalecimiento de las prácticas docentes de los formadores de educadores sociales en el interior del país. Al decir de Sirvent, (2006), “se trata de un proceso de objetivación, donde es importante tener en cuenta la cuestión fundamental de la implicación del investigador” (: 62).

Desde este este lugar de implicación e interés docente (Capocasale, 2015) proponemos, a modo de aporte conceptual para la formación de educadores sociales, las siguientes representaciones codificadas expresadas en zonas de confluencia de diferentes diagramas de Venn.

6.1 Representación codificada de saberes en prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de educación social en IFD Canelones

Cuadro 14: Representación codificada prácticas de enseñanza E



La representación codificada de saberes en prácticas de estudiantes avanzados permite orientar una intervención docente en el sentido que establece un mapa de flujos para dinámicas que permitan aprendizajes significativos. Tomamos los planteos de Dee Fink (2003) con relación a una posible taxonomía que permite categorizarlos.

Aprender a aprender: hacerse un mejor estudiante, investigando un tema, aprendices autodirigidos
Conocimiento Fundacional: Comprender y recordar, redactar informes, ideas.
Aplicación: habilidades, pensamiento crítico, creativo y práctico. Manejo de proyectos.
Integración: conectar ideas, personas, ámbitos de la vida.
Dimensión humana de los aprendizajes: aprender sobre uno mismo y los otros.
Atención: desarrollando nuevos sentimientos, intereses, valores“ (Dee Fink, 2003: 11).

Esta aproximación toma todos los diagramas que fueron presentados en topologías E, la zona de confluencia marcada por el color mas oscuro, hace a la definición del objeto de investigación, en el plano curricular de esta aproximación, podemos orientarnos por los planteos de Neisser. (1976) sobre “esquemas anticipatorios”, en donde “la percepción es un evento cognitivo”, la experiencia de los estudiantes en prácticas profesionalizantes, al tiempo que ocurre en diálogo con docentes clave, se puede orientar como generadora de conocimiento base y promoción de aprendizajes significativos en las trayectorias estudiantiles en la formación en educación social.

El análisis que realiza Neisser, al término cognición “se refiere a todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recobrada, utilizada, en consecuencia, sensación, percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas y pensamiento son etapas de la cognición” (en Eisner, 1998: 52)

Siguiendo a Eisner (1998):

Se pone énfasis en este punto a causa de la tradición para la cual la formación de concepciones depende siempre del uso del lenguaje discursivo. Según algunos autores, no puede haber pensamiento sin empleo del discurso porque no es posible formar una concepción que no sea lingüística. (: 52)

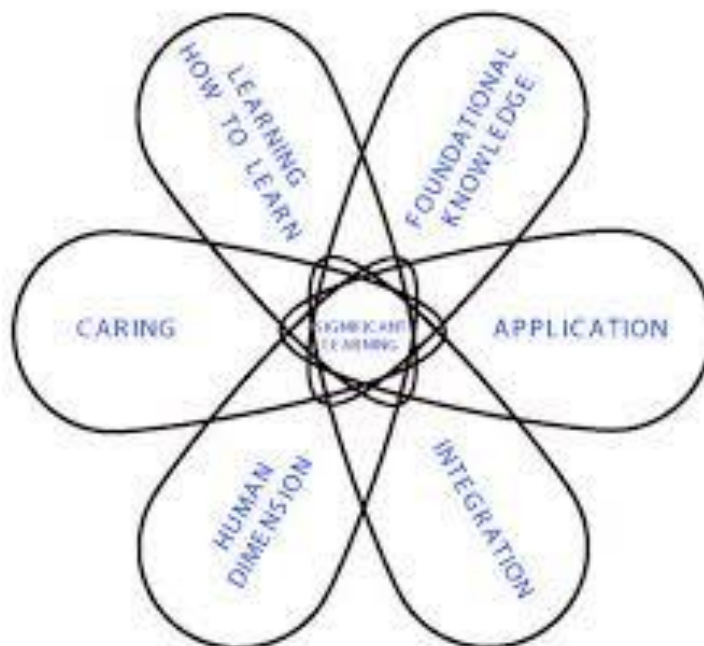
Esta operación es intencionada, otorga capacidad discursiva a la dimensión de la sabiduría práctica de educadores competentes, como fuente de conocimiento para la formación docente, siguiendo a Chomsky (1973) "¿cómo podemos por ejemplo explicar el trabajo de artistas, compositores, atletas, cocineros y otras personas cuya forma fundamental de representación depende de la creación de relaciones cualitativas?" (en Eisner, 1988: 52).

Nos preguntamos, si la tarea educativa y docente es generar relaciones cualitativas con los educandos, qué se asume como conocimiento base para la tarea de educadores en su ejercicio profesional; si implantamos esta pregunta en la dinámica de las estrategias en la formación docente, ¿qué sentidos moviliza?, ¿qué representaciones asume?

Retomando los planteos de Eisner decimos: "las formas del pensamiento humano son múltiples y el lenguaje en su sentido usual es sólo una entre las numerosas formas que emplea, pensamiento y experiencia no pueden ser separadas fácilmente" (: 55)

La representación de estas categorías, son ejemplificadas para indicar la "naturaleza interactiva del aprendizaje", este es significativo en las condiciones que se dieron las trayectorias estudiantiles y las decisiones docentes durante ellas.

Figura 1 Naturaleza interactiva del aprendizaje significativo



Fuente: (Dee Fink, 2003:12).

La categoría “aprendizaje significativo”, se puede situar en torno a los conceptos de “prácticas de inteligencia distribuida” y “diseños para la educación”, esta se puede inferir del análisis del universo empírico de datos brindados por estudiantes, al respecto, Pea dice;

la manera en que concebimos esas relaciones puede incidir en lo que hagamos con la tecnología en el terreno de la educación; no solamente en los medios computarizados, sino también en las tecnologías sociales para el apoyo del aprendizaje, tales como la participación guiada o la colaboración entre los pares y los materiales de enseñanza y de aprendizaje en el sentido más amplio” (en Salomon, 2010: 75)

Hablar de inteligencias distribuidas, es, de acuerdo con Pea, una constatación empírica: “el que ha observado de cerca las prácticas cognitivas tiene la impresión de que la ‘mente’ raramente trabaja sola. Las inteligencias reveladas mediante esas prácticas están distribuidas, en la mente y entre las personas, y los entornos simbólicos y físicos, tanto naturales cuanto artificiales” (Salomon. 2010: 75)

En segundo lugar, permite dar una perspectiva teórica, al tiempo que una fundamentación a las estrategias de formación, ya que “a fin de entender la cognición, los análisis de nuestros diseños para esas distribuciones pueden ser más reveladores que los estudios de la formación y la transformación de las representaciones mentales” (Salomon, 2010: 78)

En tercer lugar, estos diseños, permiten ubicar las representaciones de los estudiantes en acción de formarse, esta categoría, es interpretada con claves en las siguientes teorías y autores, “prácticas de inteligencia distribuida y manifiesta en la actividad” Leontiev (1978); teoría de la actividad y su acento en el carácter de las interacciones sociales y de la acción con una mediación externa Vigotsky (1978); “ecología de la percepción, la complejidad del entorno en que se produce la acción” Simon (1981); por su parte Gibson (1982) realiza un análisis del aporte de los objetos: “que enlazan percepción y acción, alude a las propiedades percibidas y reales de una cosa, ante todo, las propiedades funcionales, que determinan la manera como la cosa podría utilizarse” (en Salomon, 2010: 79-80).

Así, lo que llamamos actividad a prácticas de estudiantes avanzados en dispositivos de formación de educadores, es acción y no estado del ser,

la actividad es posibilitada por la inteligencia, pero no sólo la inteligencia que aporta el agente individual. Al decir que la inteligencia está distribuida, quiero significar que los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible, están distribuidos en configuraciones entre las personas, los entornos y las situaciones. Dicho de otra manera, la inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee” (Salomon, 2010: 78).

Esta actividad expresada en las prácticas de estudiantes avanzados es posible ubicarla en términos de modelos didácticos que podrían dar fundamento a la tarea pedagógica en educación social,

son una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir” (Mayorga y Madrid, 2010: 92).

Estos presentan una doble vertiente: Según los aportes de Medina (2003) estos son

anticipador y previo a la práctica educativa, le dan carácter de pre-acción interpretativa y estimadora, de la pertinencia de las acciones” y de post acción, ya que “nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico, como la teorización de la tarea didáctica” (en Mayorga y Madrid, 2010: 93).

los modelos didácticos o de enseñanza presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, los más significativos son los motores que permiten la evolución de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época, por lo tanto, estos paradigmas “son una abstracción y el modelo un esquema mediador entre esa teoría o abstracción y la realidad” (en Mayorga y Madrid, 2010: 94).

Desde esta línea de análisis, ubicamos los siguientes paradigmas con las que servimos para conceptualizar las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados:

Paradigma presagio-producto y proceso-producto, desde las investigaciones en la microenseñanza y en los modelos de Flanders (1977) y Cage (1978), este paradigma “ha ofrecido numerosas aportaciones para entender la tarea de la enseñanza y capacitar al educador en las opciones y actuaciones que llevan al desempeño “ (en Salomon, 2010: 94).

Paradigma Intercultural,

el paradigma de la interculturalidad supera una única dimensión sociopolítica para reconocer el valor de las diferencias y el esfuerzo de convergencia. Este paradigma se complementa y proyecta, especialmente, en una visión reflexiva colaboradora, que reconoce las diferentes opciones sociopolíticas y plurilingües y el desarrollo emergente de valores, conscientes de la incertidumbre y dificultades ante los que los seres humanos hemos de enfrentarnos para desde la reflexión en torno a una de las tareas cruciales del educador, encontrar una nueva y creativa intercultural” (Medina, en Salomon, 2010: 94).

Paradigma socio político o crítico, caracteriza una opción didáctica y especialmente curricular en la que, entre otros autores, Apple (1986); Pokewitz (1988); Freire (1978), centraron sus estudios en contextos de exclusión. Las referencias a prácticas en contextos carcelarios o con comunidades en situación de vulnerabilidad de derechos hacen operativo este paradigma

Paradigma de la complejidad emergente, este significaría una concepción del educador en aspectos o perspectivas que atañen a las situaciones de la realidad educativa. Establezco auxiliado por este paradigma, como aporte al entendimiento de las prácticas de los educadores en contextos específicos, el aprendizaje de un saber profesional crítico y sus vínculos con la formación en educación.

Tomando como referencia estos aportes paradigmáticos, pueden ser visibles u operativos en la formación de educadores sociales desde las siguientes tres perspectivas:

Primera perspectiva, el aspecto de la profesionalidad, en tanto “generadora del saber específico y de las competencias más representativas para entender, en todas sus dimensiones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los proyectos culturales que le sirven de contexto y transformación democrática”

Segunda perspectiva, la indagación, “vertebrada por la actitud de búsqueda continua y apertura ante las necesidades y expectativas cambiantes e impactantes de una sociedad tecnológica y de gran interdependencia”

Tercera perspectiva, la complejidad emergente. “derivada de las nuevas opciones culturales, la identidad de valores esenciales en continua evolución, que reclama una visión creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multitransformaciones de espacios de vida y acción” (Salomon, 2010: 95-96)

A la luz de estas orientaciones paradigmáticas y perspectivas de análisis, podemos identificar las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados desde los siguientes modelos didácticos:

Modelo didáctico tradicional o trasmitivo. Centrado en el educador y los contenidos en que los aspectos metodológicos, el contexto y los sujetos educativos quedan en segundo plano.

Este modelo no se registra en las prácticas de enseñanza de estudiantes, pero si en algunas configuraciones docentes.

Modelo didáctico - tecnológico. “preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. preocupación por la teoría y la práctica” (Madrid y Mayorga, 2010: 97); este modelo registra presencia en las prácticas de estudiantes avanzados.

Modelo didáctico espontaneísta - activista. Tiene como finalidad “educar al alumnado incardinado en la realidad que lo rodea, el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive” (Op. Cit: 98); este modelo registra presencia en las prácticas de estudiantes avanzados.

Modelos didácticos alternativos o integradores. Según Stern y Huber (1977) denominan a este modelo activo - situado, reconocen “un principio de actividad en la naturaleza formativa de las tareas” (en Mayorga y Madrid, 2010: 98), en la que el estudiante participa activamente de la construcción del conocimiento; este modelo registra presencia en las prácticas de estudiantes avanzados y también en algunos modelos o configuraciones docentes.

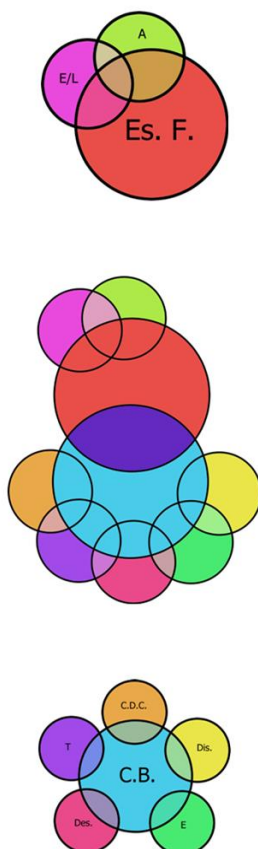
Se suman a estos los modelos contextuales y modelos colaborativos, “los primeros requieren hacer emerger y completar el modelo sociocomunicativo, con el más amplio modelo ecológico; parten del papel del medio, en tanto acción que en él y desde él

desarrollan los seres humanos”; los segundos, son “la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva, considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora” (Mayorga y Madrid, 2010: 98).

Las menciones al trabajo en equipo o el tipo de vínculo estrecho con los sujetos de la educación registran amplia presencia en el material empírico aportado por estudiantes.

6.2 Representaciones codificadas de estrategias de formación de educadores sociales

Cuadro 15: Representación codificada D



La zona de confluencia cromática, expresada en color oscuro representa las estrategias de docentes promotores de trayectorias educativas en estudiantes de educación social en el IFD Canelones, pueden ser relacionadas con saberes identificados por estudiantes para la

práctica educativa en contextos diversos, permiten un acercamiento a configuraciones posibles en la formación de educadores, “por su carácter disciplinario y/o profesional, la disciplina, la profesión, la teoría pedagógico didáctica y la Institución, portan creencias sobre qué enseñar, qué es aprender y qué es la ciencia” (Camilloni. Curso didáctica general y universitaria. MEU. 2016)

Nos detendremos en la noción de configuraciones, al respecto dice Litwin (2000):

la didáctica puede convertirse en disciplina científica contraponiéndose a la perspectiva positivista del conductismo que la interpretaba como tecnología. Se puede definir a la Didáctica como ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tienen como propósito la construcción de conocimiento con significado. “ (: 43).

Poner en foco a una cierta diversidad de dispositivos docentes operativos en la formación de educadores sociales, siguiendo esta línea, es proyectar esos espacios de práctica docente como ámbitos en donde, se producen significados hacia el ejercicio profesional; por lo tanto, requieren que sean espacios en donde sus reflexiones desborden una posición orientada hacia el deber ser, en el ejercicio educativo.

De esta manera, asumimos una postura de revisión de la agenda clásica de la Didáctica, recuperando la tarea de la educación social como sustantiva, en tal sentido una “revisión desde una perspectiva crítica en relación con la racionalidad técnica -implica debatir con la agenda clásica de la didáctica, una visión instrumentalista que tiene como objeto generar normativas para la tarea docente (Litwin, 2000: 45).

Decimos con relación a recuperar la tarea sustantiva de la educación social, que

recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otros y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investigue en ella. Se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio“ (Op. Cit.: 50).

De allí, un movimiento orientado hacia, y desde, los saberes prácticos de los educadores en contextos y con sujetos diversos, es tomado como ámbito de investigación de una didáctica centrada en esos significados, e instalan cierta reflexividad con las estrategias de enseñanza en formación docente.

Tomando los planteos de Bernstein (1998) sobre currículum Integrado, podemos dialogar con diseños institucionales y sus posibles nexos con algunas de las orientaciones y fundamentos para enriquecer la propuesta de un nuevo plan de estudios en educación social.

Al respecto, dice Bernstein:

el análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de currículos integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas” (en Litwin, 2000: 53).

La posibilidad de abordar saberes prácticos docentes instala una visión de teorías de un nivel micro, el aula, los escenarios educativos, amplificando las formas de relación con el conocimiento que los estudiantes despliegan; por otro lado, un enfoque mesológico de las prácticas educativas y sociales, requirió de un amplio bagaje de instrumental de análisis que permitió, a modo de saturación empírica, intentar categorizar planos y tendencias que pueden asumir los dispositivos de formación docente para los educadores sociales.

tal como señala Popkewitz, establecer las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitiría comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales (Op. Cit.,: 57).

Ocuparnos entonces de los métodos, tanto en el nivel de saberes para la práctica y para la reflexión intelectual de los educadores, como de los diseños de estrategias docentes que hacemos los formadores es al objeto de “resignificar el debate sobre el método”

hemos afirmado que la complejidad del contexto determina entonces, que el docente al tomar conciencia de sus rutinas cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso puede observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos. Entendida como Intervención, esta propuesta de acción constituye la base de la construcción metodológica del docente. (Op. Cit.,: 66).

Desde esta perspectiva, entendemos a las estrategias docentes del IFD Canelones, como configuraciones didácticas en la formación de educadores sociales, estas son la “expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales en ellas” (Op. Cit.,: 78).

En estas configuraciones, las relaciones que se establecen con el saber, tanto de docentes como de estudiantes, son orientadas hacia un doble análisis, de producción de conocimiento para la práctica profesional de educadores, y de perfeccionamiento docente, “saber algo implica una acción situada y distribuida, esto se debe a la naturaleza social y cultural del conocimiento, y al carácter social y cultural de la adquisición de ese conocimiento “(Op. Cit.,: 78).

Configuraciones presentes en el IFD Canelones que se orienten en la: “necesidad de conectar la enseñanza con los problemas del mundo real y público, construir una conversación sustantiva que promueva comprensiones colectivas de los temas y sugieren que el docente brinde apoyo social a los alumnos en tanto estos asumen riesgos y manejan desafíos académicos” (Op. Cit.,: 82).

Estas configuraciones son espacios donde se presentan características con relación al abordaje del conocimiento en aula y en relación con una formación de profesionales críticos y reflexivos en contextos situados, como referencia, tomamos las siguientes para nombrar a las estrategias de formación identificadas:

a) Clase reflexiva:

Raymond Nickerson (1995) propone “enseñar a partir del conocimiento del estudiante (saberes previos); b) promover el pensamiento activo; usar representaciones apropiadas; utilizar simulaciones; proveer de entornos de apoyo” (en Litwin, 2000: 84).

Se hacen presentes en las estrategias identificadas en docentes clave promotores.

b) Comunicación didáctica:

Prácticas docentes que analizan su discurso en el aula,

tipos de explicaciones que genera el docente, las preguntas que formula y las intervenciones del alumno, intervienen formas coloquiales que le permiten dar fuerza a algunas ideas, sistematizarlas y fundamentarlas, exponer sus propios puntos de vista y mostrar puntos o temas sobre los que carece de buenas justificaciones” (Wertsch, en Litwin, 2000: 89).

En esta tipología es posible reconocer estrategias dentro del núcleo profesional común ya que encontramos registros sobre lo que establece Leinhardt (1990)

basadas en los campos disciplinares, convenciones propias de las disciplinas, ¿cuáles son las preguntas importantes?, ¿qué se acepta como evidencia?; auto explicaciones construidas por individuos o grupos para clarificarse a sí mismos significados particulares, son de carácter fragmentario y parcial, implican puesta en contacto con otros cuerpos de conocimiento; artefactos creados para la clase con el objetivo de clarificar conceptos, procedimientos, hechos, ideas y tipos de problemas, favorecen la comprensión, suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente. (en Litwin, 2000: 90).

c) La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva.

Hansen (1993) propone

dilucidar las implicancias de las prácticas reflexivas y morales del docente. Los “estilos” docentes revelan la influencia moral del docente en los estudiantes, tomando estilo como conjunto de actitudes, prácticas concretas que se visualizan en hábitos que incluyen gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y tonos de voz. Formas de atender y responder a los estudiantes

La dimensión moral se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud docente de reevaluación de su trabajo. Ejerce su influencia justificadamente en función del valor que representa lo que enseña. El valor implica la cualidad o el mérito de la acción educativa y se refiere tanto al contenido como a la práctica que llevó a su adquisición. (en Litwin, 2000: 92-95).

La dimensión ética que se pudo identificar en las representaciones de docentes sobre sus prácticas, coincide con esta particular configuración.

Entendemos potentes, para la formación de educadores sociales, en relación con la diversidad de ámbitos y características de los sujetos y los marcos institucionales donde se desarrolla la figura profesional, un análisis en tanto niveles de:

Representaciones epistemológicas, ¿cómo modelan las formas de conocer de un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación”

Referencias al oficio, se fundamentan en su potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, las áreas, las especialidades o los problemas, tal como se conforman en los currículos que ordenan su enseñanza; el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación (Litwin, 2000: 93)

Las estrategias en formación de educadores sociales en Canelones presentan una posibilidad de análisis sobre el saber docente, marcado por su carácter disciplinario y/ o profesional, en tanto son lógicas que: “abren las características del escenario universitario - de formación de educadores en este caso- y comprometen una profunda reflexión sobre los enfoques y actuaciones en la enseñanza en torno a las intervenciones didácticas que contribuyen a formar individuos con capacidad para insertarse crítica y creativamente en diferentes contextos sociales, con capacidad de autoaprendizaje y preocupación en su desarrollo personal” (de Vicente, 2009: 87)

De tal modo, estas prácticas docentes portan modelos conceptuales que subyacen u orientan la atención hacia aspectos de la vida en las aulas de formación en educación social. Estos pueden abordarse desde diferentes modelos explicativos: “la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas” (: 87).

Atento a los modelos explicativos de las prácticas docentes (Pérez Gómez, 1989) y en consideración de los enfoques de la enseñanza descritos por Fenstermacher (1998), la autora nos orienta sobre tres tipos de configuraciones de la práctica docente, esto permite profundizar nuestro análisis de configuraciones para la formación de educadores:

La práctica docente como comprensión de significados. Siguiendo las investigaciones de Yinger (1977); Elstein (1977); Stenhouse (1975); a partir del aporte de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje, se reconoce que la práctica docente “es el resultado de la manera como el docente piensa su intervención. Reconoce la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que el alumno procesa la información” (: 101).

La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. Reconocemos en este modelo un esquema conceptual que permite un adecuado diálogo con los saberes prácticos de los educadores en contexto y con los fines de la formación en educación,

este tipo de práctica docente es del modelo pedagógico ecológico, el cual se desarrolló a fines de la década del 70. Al igual que el modelo mediacional, en este modelo pedagógico el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia.” Podríamos agregar “este modelo reconoce la incidencia del contexto físico y psico social en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes (: 101).

Se reconoce en este modelo la estructura social de la participación estudiantil y aporta, además, un marco para la dimensión evaluadora de los aprendizajes. en tal sentido Doyle (1997) plantea: “la vida en el aula es un espacio ecológico donde se producen acontecimientos que asumen un carácter evaluador, fruto de un intercambio -más o menos explícito y formalizado- de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor” Dicho

intercambio, agrega “atraviesa tanto a la estructura de tareas académicas que se desarrollan en el aula, como a la estructura social de la participación” (en Op. Cit.: 101).

Estos modelos referenciales docentes, contemplan concepciones de enseñanza que los docentes portan, esta línea de investigación centrada en representaciones de a tarea del profesor, coincide en reconocer al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo. Estas concepciones pueden establecerse en agrupamiento de teorías de las cuales tomamos:

Teoría Expresiva. Se basa en la corriente pedagógica activa de Dewey.,

desde esta teoría la actividad es fundamental, orientada a una permanente experimentación, que conlleva un rol activo del alumno. El aprendizaje se produce en contextos de interacción donde los alumnos trabajan en pequeños grupos. Existen espacios de acuerdo entre el docente y los alumnos respecto de las actividades académicas por realizar, siendo la planificación una guía u orientación del trabajo que deben realizar” (: 101).

Esta teoría recoge algunas expectativas en torno a su potencial para analizar las áreas de prácticas preprofesionales en la formación de educadores sociales. Aunque, se debe reconocer que su carácter, a priori, abierto a la experimentación y contacto con los contextos diversos, se puede ver obturada por concepciones de enseñanza de docentes que operan en otras teorías al respecto, así como desacoplarse de contenidos disciplinares o teóricos.

Teoría emancipatoria. Se consolida con los trabajos de la nueva sociología de la educación. Giroux, Apple y Freire son algunos de sus teóricos. “su eje conceptual es la racionalidad emancipatoria, asentada en la preocupación por las dimensiones sociales de la práctica educativa y la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (: 101)

Esta teoría confluye con el sentido de las estrategias docentes que codificaron saberes con el código ética, en dónde el compromiso con los procesos de autonomización de los estudiantes, y los complejos procesos de diálogos interconectados con las prácticas, las instituciones, los requerimientos sociales de época y el acceso al patrimonio cultural de los sujetos; requieren desde la perspectiva de una didáctica de la profesión, la identificación de qué estrategias docentes son pausibles de vincular con una formación de profesionales educativos críticos.

Traza, a juicio personal, un paralelismo profundo y profuso en torno a la necesidad de revisión de la agenda clásica de la didáctica, y pone en el centro, en foco de estudio, a la educación Social como pretexto; de lo general y lo específico, en vinculación con su pertinencia como objeto de estudio del campo de la didáctica en la formación en educación social.

A partir de aquí, queda por delante la devolución a los actores entrevistados, la difusión de las ideas encontradas y el debate junto a estudiantes y docentes de las posibilidades de fortalecimiento del espacio formativo de la educación social en el interior del país.

7. Bibliografía

Alliaud, Andrea, y Vezub, Lea. 2014. «La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollo diversos». 5(20):31-46.

Arboleda, Luis Carlos. 2017. «Introducción de la topología de vecindades en los trabajos de Fréchet y Hausdorff». 41(161):528-37.

Asociación de educadores sociales del Uruguay. 2010. «Funciones y Competencias del educador social».

Barco, Susana, Ickowicz, M, y Trincheri, A. 2005. *Universidad, docentes y prácticas*. Argentina.: UNCo.

Barnett, Ronald, Parry, Gareth, y Coate, Kelly. 2001. «Conceptualising Curriculum Change', Teaching in Higher Education». *Teaching in Higher Education* 6(4):435 — 449.

Bernstein, Basil. 1985. «Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo». *Red Académica*.

Bourdieu, P. 2003. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Cáceres, Pablo. 2003. «ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE». *Psicoperspectivas* II:53-82.

Camilloni, A. 2016. *Curso Didáctica General y Didáctica Universitaria*. Vol. Clase inaugural. Maestría Enseñanza Universitaria.

Camilloni, Alicia. 1995. «Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior.» Conferencia.

Camors, Jorge. 2012. *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.

Capocasale, A. et al. 2015. «¿Cuáles son las bases epistemológicas de la Investigación Educativa?» en *Investigación Educativa. Abriendo Puertas al conocimiento*. Montevideo: Clacso.

Caride, J. A. 2004. *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Collazo, Mercedes. 2008. «Programa Seminario Estructuras y Tensiones en el Currículo Universitario».

Collazo, Mercedes. 2010. «El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas». *Didaskomai* (1):5-23.

Cols, Estela. 2011. «Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje». en *Estilos de Enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de la palabra*. Rosario: Homo Sapiens.

Consejo de Formación en Educación. 2011. «Plan de Estudios Educador Social».

Correa, Natalia. 2015. «Docencia y enseñanza universitarias: Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público». Maestría., Udelar., Montevideo.

Davini, M. 2015. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Vicente, Ariana. s. f. «Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes.» *Revista Educación y Educadores* 87-101.

Dee Fink, L. 2008. *Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo*. Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina.

Deleuze, Gilles, y Guattari, Félix. 2002. *Mil Mesetas Capitalismo y esquizofrenia*. España: PRE-TEXTOS.

Dhal, Robert. 1989. *La poliarquía Participación y oposición*. Madrid.: Tecnos.

Eisner, E. 1998. *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Espiga, H., y Liberman, B. 2013. «La Formación de Educadores Sociales en el Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. | Convocación». Recuperado 15 de mayo de 2018.

Espiga, H., López, W, y Morales, M. 2012. «EDUCACIÓN SOCIAL EN URUGUAY: APUNTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN». *Pedagógica* (2).

Forni, F., Gallart, M.A., y Vasilachis de Gialdino, I. 1993. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires.: Centro Editor de América Latina.

Gadamer, Hans. 1977. *Verdad y método I*. Salamanca, España.: Sigueme.

Geertz, Clifford. 2003. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Glasser, A; Strauss, J. 2002. *Bases de investigación educativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia.: Universidad de Antioquía.

Gonzales, L. E, y Larrain, Ana M. 2005. *Formación universitaria basada en competencias. Aspectos referenciales*. Barranquilla.

Hacking, Ian. 2001. *La construcción social de qué*. Paidós.

Kincheloe, Joe, y Mc Laren, Peter. 2012. «Replanteo de la teoría crítica y de la teoría cualitativa». en *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

Klimovsky, G, y Hidalgo, C. 2012. *La inexplicable sociedad : cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. CABA, Argentina.: A-Z.

Lecompte, M. D., y Goetz, J. P. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid.: Morata.

Litwin, Edith. 2000. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina.: Paidós.

Lucarelli, Elisa. 2003. «El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular». Maestría., Filo:Uba, Buenos Aires.

Mayorga Fernández, Ma. José, y Madrid Vivar, Dolores. 2010. «Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior.» *Tendencias Pedagógicas* 1(15):92-111.

Moyano, Segundo. 2009. «Los debates actuales en pedagogía social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales.» *s/d*.

Piriz, Silvia. 2013. «Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes -educadores sociales-» Maestría., Udelar., Montevideo.

Poupart, J., Deslauriers, J.P., Laperriere, A, Mayer, R, y Pires, A. 2014. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Voces.

Pozo, J. 2007. «Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional». Pp. 73-90 en *En Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Madrid.: Antonio Machado.

Rebellato, José Luis. 1997. «Horizontes éticos en la práctica social del educador».

Rodríguez Cuberos, Edgar. 2008. «Ciencia social performativa, alcances de una alternativa metodológica». *Revista Nómadas. Universidad Central de Colombia*. (Número 29.):142-54.

Salomon, Gavriel. 1993. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina.: Amorrortu.

Shulman, Lee. 1989. «Paradigmas y programas en el estudio de la enseñanza, una perspectiva contemporánea». en *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Vol. I. España: Paidós Educador.

Shulman, Lee. 2005. «Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.» *Revista de Currículum y formación del Profesorado*. 2(9).

Silva, D, y Pastore, P. 2009. «LABORATORIO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS: apuntes para pensar modalidades de supervisión en la educación social.» en *Educación social, acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: Adesu - Mec.

Sirvent, M.T. 2006. «Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática.» Cátedra UBA.

Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia.: Editorial Universidad de Antioquia.

Terigi, Flavia. 2007. «III Foro Latinoamericano de Educación». Buenos Aires.

Wallerstein, Immanuel, et al. 2006. *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbekian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.