

Artículos

La formación profesional docente a lo largo de la vida.

por *Mariana Acosta Pisano*

Instituto de Profesores Artigas/ CFE, ANEP. Montevideo, Uruguay

prof.macosta@gmail.com

Recibido: 04/04/2016 - Aceptado: 05/05/2016

Resumen

El tema abordado es la formación profesional docente a lo largo de la vida, centrado en la concepción de que la formación no se remite, exclusivamente, al tiempo de cursada de los centros de estudio de grado o a los cursos desarrollados “en paralelo” durante el trabajo. Esta mirada se centra en la dimensión del sujeto y los aspectos intersubjetivos. Analizamos la dimensión de la formación en el trabajo, en la conformación de grupos y en la experiencia cotidiana del desarrollo de la actividad docente del profesor de Historia. Los contenidos del artículo sintetizan el trabajo de investigación desarrollado en una tesis de maestría.

Palabras claves

formación “a lo largo de la vida”, experiencia, profesionalización en el trabajo

Professional teacher training during lifetime.

Abstract

The topic refers to the professional teacher training during lifetime, meaning that it is based on the conception that training is not, exclusively, the time spent during the bachelor studies. We intend to transcend the training centered on the undergraduate studies or the parallel courses. This view focuses on the subject's dimension and the intersubjective aspects. We analyze the training dimension at work, in the group formation and in the development of the history teacher's daily educational activities. The article summarizes the research developed in the postgraduate thesis.

Keywords

training throughout life, experience, professionalization at work

Introducción

El artículo que presentamos brinda al lector el abordaje realizado en el trabajo de tesis de Maestría¹ titulado “El trayecto de formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor/a de Historia”. El tema refiere a la formación profesional docente a lo largo de la vida, centrado en la concepción de que la formación no se remite, exclusivamente, al tiempo de cursada de los centros de estudio de grado. Habitualmente concebimos la formación docente enmarcada en contextos institucionales “destinados” para tal propósito; en el caso de Uruguay se trata de diversas instituciones que desarrollan esa “tarea”: el Instituto de Profesores Artigas (I.P.A. en Montevideo) y los Centros Regionales (C.E.R.P.). Dichos centros, creados con la intención de capacitar para el ejercicio de la profesión docente, desarrollan la tarea de enseñanza enmarcados en ciertos planes y programas específicos. De igual manera luego del tiempo de “la carrera”, durante el ejercicio de la profesión docente, los profesores en general y los de Historia en particular, eligen realizar todo tipo de cursos de capacitación², en el supuesto de que a través de ellos la actividad docente será perfeccionada.

La investigación analizó las experiencias de formación trazadas por los sujetos en el cruce de dos dispositivos de formación. El primer dispositivo, entendido como de grado, es el que habilita al profesor de Historia para su desempeño laboral. Mediante éste y a partir de la oferta que realizan los centros de formación docente, en el encuadre que brindan sus planes y programas, los futuros profesores construyen sentidos personales en torno a diversas actividades que entienden de transformación. El segundo dispositivo de formación refiere a las experiencias construidas durante el ejercicio profesional docente. Tomamos en consideración por un lado las opciones realizadas por cada profesor ligadas a ofrecimientos institucionales, en general ajenos a su lugar de trabajo y por otro, a la dimensión formativa de las acciones llevadas a cabo por el profesor en el desempeño de su profesión.

El análisis se basa en una serie de seis entrevistas en profundidad a docentes de Historia, egresados del Instituto de Profesores Artigas (I.P.A.) que trabajan en liceos de Montevideo. Consideramos que los dichos vertidos por los profesores están enmarcados en el contexto discursivo de la entrevista, por lo tanto, los consideramos como una mediación entre lo real de su pensamiento y de sus prácticas. La dimensión metodológica se centra en el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas de orientación psicoanalítica, cuyos referentes teóricos son Claudine Blanchard-Laville y Meirielle Cifali. Según este encuadre teóricos procuramos comprender la particularidad del sujeto en su singularidad irreductible, esto quiere decir para nosotros, que la intención primera en nuestra investigación, no es alcanzar generalizaciones, sino procurar hacer visible, para comprender la dimensión particular y situada de las acciones de formación.

A los efectos de la presente publicación, el artículo privilegia los aportes de la investigación en torno a la formación profesional docente a lo largo de la vida y particularmente en la experiencia cotidiana que impone la tarea docente, en los institutos donde el profesor desarrolla su trabajo, en nuestro caso, los liceos públicos de la capital del país. Procuramos en estas líneas hacer visible la dimensión formativa de las actividades por las cuales se procura enseñar historia.

Formar-se profesor de Historia es un trabajo sobre sí mismo

Hemos hecho la opción por abordar el tema de la formación profesional docente desde referentes teóricos cuyo recorte de análisis resulta conocido y transitado tanto por la pedagogía como por la psicología. A partir de un par de ideas centrales que forman parte del acervo común conceptual en torno a las implicancias de la *formación profesional docente* trazamos junto a Gilles Ferry una manera de pensar la formación docente como *una tarea* personal, como *un trabajo sobre sí mismo* cuyo tiempo carece de un cronograma estipulado o

de un dispositivo en particular porque se trata de un tiempo personal, subjetivo, es el tiempo de la vida, “es la escuela a perpetuidad” (1990:43).

Este tiempo, incluye los momentos de formación institucional en los centros de estudio y de trabajo, o en la familia. Sobre todo, se trata de instancias personales de elección, que se encuentran inscriptas entre obligaciones y rituales o entre decisiones completamente libres. La elección que cada uno hace en el encuadre institucional (del centro de estudio o la familia), dimensiona la forma, o sea, es lo que con-forma el trayecto personal de ser profesor. Es el camino recorrido lo que hace al sujeto, es lo que lo constituye. El recuerdo de ir haciendo queda en las vivencias personales, ellas son la fibra esencial que teje la modalidad y las acciones puntuales. Pero hacer ese camino no puede transitarse en solitario, se necesitan otros que se signifiquen como mediadores.

... ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry, 1990:43)

Al decir que las mediaciones de formación son las herramientas ofrecidas al sujeto y privilegiadas por él como necesarias para formar-se, el autor establece también la idea -que no podemos ignorar- de la construcción de un espacio intersubjetivo en el cual se produce esa mediación. En esos momentos, los sujetos ponen en juego su capacidad de elegir cómo y cuánto de estas mediaciones impactarán en su formación personal y profesional. Las mediaciones que se les ofrecen pueden ser de distinto orden: un dispositivo pensado para la formación o para el aprendizaje, una institución u otra persona, a la vez que podemos incluir otras más personales o subjetivas como lo constituye todo lo aprendido por el docente y valorados como necesarios para enseñar.

La investigación desarrollada parte de un tema que implica completamente a la investigadora. Al analizar trayectos de formación de docentes de historia, surge casi de forma espontánea la evocación de mis vivencias personales, no sólo a lo largo de los años de cursada de la carrera en el centro de formación, sino también de experiencias similares en los lugares de trabajo.

Tanto para los colegas profesores como para mí, el tiempo de la elección de horas es decisivo por muchos factores. Yo, he decidido, por ejemplo, hace mucho tiempo, enseñar Historia antigua en primer año de Ciclo Básico. En esa práctica, doy prioridad a las tareas que refuerzan lectoescritura y la construcción de cuentos, en el entendido de que además de la Historiografía, la puesta en juego de la imaginación y la creatividad son potentes herramientas de comprensión. Llego a esas decisiones a partir de las necesidades que fueron surgiendo a instancias de enseñar Historia en los liceos donde he trabajado, los problemas que fui viviendo y las dificultades que observé en el desempeño de los estudiantes. Éstos son de tan diverso orden y complejidad, que no es posible para mí elaborar categorizaciones; a lo largo de los años, he comprendido que son muy pocas las regularidades en torno a los problemas que se presentan, que la diversidad de “dificultades” no tienen una sola causa, y que las necesidades son fundamentalmente las internas. Más bien mi experiencia me ha mostrado, que la realidad es dinámica, que en cada lugar de trabajo con mis alumnos en particular y conmigo misma, es donde se tejen las posibilidades de transformación de una manera particular. Puedo suponer entonces, en un sentido, que los profesores hemos abordado la cuestión de una forma particular, con decisiones situadas y motivaciones singulares, lo que nos abre a considerar que existe una multiplicidad de maneras de hacer, tantas como sujetos.

En coincidencia con los colegas entrevistados, he buscado explicaciones y asesoramiento puntual para desarrollar la enseñanza de la Historia, he compartido análisis bibliográficos, cursos, talleres, seminarios y diversas lecturas³. La distancia con mis colegas radica en comprender que esas elecciones han surgido de mi deseo y búsqueda personal para llevar adelante la principal tarea que me ocupa hace muchos años: enseñar Historia. Las búsquedas y las

realizaciones llevadas adelante por mí, constituyen mi experiencia, mi camino de formación profesional, mi manera de profesionalizarme. También, en coincidencia con todos ellos, hubo muchos otros enseñantes que estuvieron presentes como mediadores en la formación. Comprender mis deseos, expectativas, temores y frustraciones en torno a la tarea que implica la enseñanza de la Historia, me ha permitido establecer una cierta empatía y, a la vez, un distanciamiento con los entrevistados de esta tesis. Este trabajo interno que sin duda tiene también acompañamiento, es definido por Cifali como “la subjetividad trabajada”. Ese concepto en la presente tesis, es una dimensión que la fortalece.

Tomamos de la investigación clínica de orientación psicoanalítica, la idea central de que la implicación del investigador requiere de un trabajo particular en torno a la comprensión de la tarea del entrevistado, la del profesor de Historia en nuestro caso. En este sentido, el comprender por la experiencia personal ciertos aspectos centrales de la tarea del docente, habilita una empatía y una distancia necesarias. Trabajar internamente ambas dimensiones nos permite abordar la comprensión de las palabras de los profesores entrevistados. El tema que nos interesa investigar se enlaza particularmente con la historia personal de la investigadora. Ella comparte con los entrevistados: la cursada en el IPA, la inclusión en un ordenamiento escalafonario, la realización de diversos cursos o talleres, la creación de una multiplicidad de actividades para enseñar, una vida cotidiana en la rutina pautada de las instituciones de educación media. No obstante esto, las modalidades del hacer, las características particulares de las actividades, las opciones llevadas adelante a lo largo de la vida profesional y su cotidianeidad no son categorizables en esta investigación, no pueden pautarse como generalidad pues tienen características personales y particulares.

Por lo expresado, interesa particularmente a esta investigación, indagar el tema planteado en las voces de otros colegas. Pretende entonces, ahondar en la temática de la formación profesional luego del egreso del IPA poniendo el foco en la importancia de la naturaleza formativa del ejercicio de la profesión. Así como también, profundizar en el desarrollo de las acciones de enseñanza que propicia la experiencia en el marco institucional del liceo.

La construcción del trabajo

Los profesores de Historia que hemos entrevistado, y probablemente todos los demás, se van constituyendo como tales, a instancias de su trabajo. En este sentido, los profesionales de la enseñanza de la Historia pueden “parecerse” a “otros” trabajadores y alinearse con ellos en sus “luchas”. Lo constitutivo del trabajo del profesor de Historia es la tarea cotidiana que implica una dimensión creativa y personal que enaltece al sujeto y lo vuelve potencialmente transformador cada día. En función del desarrollo de su trabajo, cada profesional de la enseñanza se piensa en perspectiva y se va propiciando su forma de hacer, casi exclusivamente por y para el hacer.

Hemos decidido abordar nuestro análisis en este apartado con los aportes de *la didáctica profesional*, concepto creado por Pastré para significar la construcción de sentidos en torno a la actividad en el trabajo. Estos sentidos surgen de la necesidad de llevar a la práctica la actividad para resolver un problema o satisfacer una necesidad, y como veremos, también surgen del análisis de esa actividad emprendida.

Con el autor, podemos comprender algunos aspectos de la realidad de Graciela en el liceo en el cual llevó adelante el proyecto “Memoria que es vida abierta”⁴. Dicha actividad tuvo como objetivo central la recuperación de la memoria barrial en torno al golpe de estado de 1973 y la huelga general de trabajadores y estudiantes en la zona de Bella Italia y Punta de Rieles. Bajo iniciativa de un conjunto de docentes, se llevaron adelante una serie de actividades de integración que reunieron a diversas organizaciones sociales, a la Facultad de Psicología y al liceo. Graciela nos explica entonces que si bien los temas de cuarto año podrían haber sido estudiados en el aula, por ejemplo con los recursos tradicionales del libro, el desarrollo del proyecto sirvió para enseñar el tema en ciertos espacios comunes como la calle o la experiencia de la construcción de la memoria en el territorio del cual el liceo es

parte. La profesora nos explica la complejidad de los nuevos diálogos que comenzaron a establecerse entre los estudiantes, otros miembros de la comunidad liceal y el barrio.

Además de la toma de las decisiones que debieron darse en cada paso del proyecto realizado, hubo instancias de reflexión tanto individuales como colectivas, momentos de diálogo institucional. Fueron instancias para tomar nuevas decisiones de enseñanza, que implicaron cambios personales, una *transformación de sí*, pues “la formación profesional busca apoyarse sobre el trabajo y su análisis permite el desarrollo de un ‘sujeto capaz’” (Pastré, 2009:181). En este punto, para el autor existe una estrecha relación entre *didáctica* y *desarrollo*. Graciela se ha apropiado de su experiencia personal, ha tomado decisiones que parten de su mirada de la Historia y no se ha dejado vencer por la realidad en la que se encuentra enseñando la asignatura. Este emprendimiento es identitario, ella misma se ha referido a la huella que dejó en ella el relato familiar en relación con el conocimiento histórico y el valor de la comunidad, ambos para generar transformaciones. Con Graciela y con Pastré nos permitimos entonces, apreciar el hecho de que la profesionalización se funda sobre las situaciones que enfrenta el sujeto y se apoya en una tarea de *análisis reflexiva y retrospectiva*.

Para Graciela entonces, la actividad desarrollada en el colectivo al que pertenece, y el *análisis reflexivo y retrospectivo* que requirió, significaron la oportunidad de desarrollo y profesionalización. La experiencia vivida en el territorio, llevando el oficio a lo que más puede dar por la comunidad y por el trabajador mismo, imprime autoría y estima; es la esencia del reconocimiento personal al trabajo propio y al de los grupos de pertenencia. Con relación al ejemplo de esta docente y otros que veremos más adelante evocamos a Clot:

Cuando la intervención en clínica del trabajo permite a los colectivos de oficios transformar su experiencia vivida en terreno y vivir otra, cuando permite a los profesionales experimentar aquello de lo que son capaces para empujar las fronteras de su oficio, se opone tanto a la compasión como a la estandarización de las “prácticas”. Es tal vez el ejercicio de la responsabilidad el que puede hacer del trabajo algo defendible para las generaciones futuras. (Clot, 1999:9)

Esto implica tres aspectos en relación *al otro de la actividad*. Pastré señala tres dimensiones importantes en torno a la actividad: la *colectiva*, la *social* y la *intersubjetiva*. La dimensión de lo colectivo toma en cuenta los actores a los que va dirigida la actividad: es el caso de los docentes, los estudiantes, sus padres, las autoridades y jerarquías liceales por ejemplo. La dimensión social representa las “maneras de pensar, de sentir y de actuar que provienen de la sociedad, pero que están presentes en la organización de la actividad del individuo”. En la enseñanza los docentes expresan sentirse muy afectados por esas maneras de sentir y de pensar que provienen de la sociedad. En diálogo con Alba, ella explica que la tarea docente tiene muy poco reconocimiento social y que cuando tuvo que elegir una profesión sus padres le aconsejaban una de mejores ingresos. “Así lo social es lo que está presente de la sociedad en la psiquis individual”, agrega Pastré. La dimensión intersubjetiva significa que “un sujeto no se vuelve verdaderamente él mismo (y sujeto) sino gracias a la mediación del otro” (2009:168-9). En este sentido observamos en los aportes de los entrevistados, la fuerza cobrada por la pertenencia a diversos grupos que se fueron consolidando en las instituciones liceales en las que desarrollaron actividades de enseñanza. Dadas las necesidades que impone la realización de la tarea, los docentes fueron buscando estrategias de trabajo en colectivos diversos para alcanzar la concreción de la actividad, y hacerla lo mejor posible.

La experiencia en las actividades de enseñanza de la vida cotidiana

En este apartado consideramos las ideas aportadas por Cifali, en tanto el “yo” profesional y el “yo” de una identidad personal se construyen al mismo tiempo” (2008:7). Desarrollamos las implicancias de la construcción del trabajo para el profesor de Historia en las actividades

cotidianas de enseñanza. Actividades⁵ que delimitadas por diversos encuadres institucionales de Educación Media, constituyen la experiencia del profesor de Historia.

Esa experiencia se nutre de las vivencias acontecidas en el aula o en el liceo que tienen una dimensión afectiva personal y subjetiva de gran notoriedad. María⁶ dirá que ella puede percibir cuando un grupo de estudiantes, “no quiere trabajar”, cuando la propuesta que lleva hace agua porque no convoca, cuando lo que toca enseñar “aburre”. Eso que ella “sabe”, “se lo dio” la experiencia, el hacer puesto bajo la impronta personal que deja “un aprendizaje”. María sabe por ejemplo que hay textos que ya no son útiles en sus clases de hoy, y sabe que si encuadra bien su forma de trabajo con límites precisos, logra concentración y atención de sus alumnos. Es el cúmulo de vivencias al respecto de lo hecho o no hecho, y de los éxitos o fracasos en torno a las actividades emprendidas, que María “ha ido adquiriendo” el saber que solo da la experiencia personal.

Comprendemos los dichos de María a partir de la implicación de la investigadora. El diálogo que habilitó la entrevista pone de relieve ciertas vivencias similares por ejemplo en torno al trabajo con estudiantes “que se aburren”. Los profesores corremos el riesgo de quedar atrapados en la premisa de que somos los únicos enseñantes en el encuentro con nuestros estudiantes. Frente a este posible hecho, entendemos fundamental que los profesores podamos atravesar la barrera de nuestro ego y *pensar-nos aprendientes* en oportunidad de enseñar nuestro conocimiento. Esto nos coloca fuera de la rigidez de mirar siempre hacia nosotros y nos permite contemplar y considerar el saber que otro tiene para dar. Recordemos que Graciela nos dice:

Desde el punto de vista educativo fue un trabajo maratónico, horas de trabajo que fueron muy formativas, porque a través de este proyecto yo pude vivenciar la posibilidad de expandir el aula, más allá del aula, más allá de la institución educativa, de trabajar con el territorio, de meterse, de ver que no necesariamente ese lugar no tiene por qué esperarte con violencia o con agresividad, que tu saber es uno pero que el saber que vas a encontrar ahí también es muy rico que también te nutre, aprender a dialogar con esas cosas. Ahora es tan sencillo... (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014)

Ahora, bien, toda autoría lleva implícita una *creación humana*, un acto de creatividad y de autorizar-se a ello; se trata de que surja lo nuevo en lo viejo como forma de lucha contra la muerte y el olvido que puede imponer el trabajo o la tarea cotidiana. Al respecto nos dice Anzieu:

... la creación consiste en inventar y componer una obra, artística o científica, que responda a dos criterios: aportar algo nuevo (es decir producir algo que nunca haya sido hecho), y tarde o temprano ver reconocido su valor por un público. Definida de tal manera la creación es rara. (...) Crear sería una manera de luchar contra la muerte, de afirmar una convicción de inmortalidad. (Anzieu, 1993:23)

El *trabajo de creación* representa para Anzieu, la tercera forma del trabajo psíquico, de inspiración, de concepción y de realización. “Trabajo de sueño, trabajo de duelo, trabajo de la creación: tal es la serie fundamental que la experiencia psicoanalítica permite recorrer...”. En los aportes del psicoanálisis, sueño, duelo y creación constituyen instancias de crisis, desconcierto interior, riesgos a correr, por lo que es necesario “la fabricación apresurada de un nuevo equilibrio, o la superación creadora, o si la regresión solo encuentra el vacío, existe el riesgo de la descomposición, de apartarse de la vida, de un refugio en la enfermedad, incluso de aceptación de la muerte psíquica o física...” (Anzieu, 1993:24). El trabajo creador que los profesores de Historia se imponen en la construcción de su oficio, es lo que los rescata de la muerte, los salva de “la rutina”, de la explosión interna que genera la queja desmesurada de la sala de profesores. Clot (2007) dirá al respecto, que el desarrollo del poder de acción del sujeto capaz sobre el entorno y sobre sí mismo es un factor favorable de salud, intentar producir nuevas normas incluso en contra de las vigentes. Esta dimensión creadora es una poderosa herramienta para la formación en la experiencia.

El proyecto de Graciela nació de un problema construido y determinado por el grupo de profesores y actores del liceo. El objetivo entonces, fue restablecer los lazos con el territorio y devolverle la memoria; fue también, recuperar la educación y la Historia como ingredientes fundamentales de superación de una población con alto grado de violencia, pobreza y marginalidad. La presencia del problema alienta el *Yo Puedo* esencial, puedo enseñar Historia de otra manera, puedo salir del aula, puedo salir del liceo, puedo promover la curiosidad y la pregunta para conocer más, puedo, puedo porque deseo. Esta idea del “sujeto capaz” de Pastré (2009:5) es la que sostiene las realizaciones y la serie de transformaciones más importantes.

Hemos señalado que el oficio implica creatividad, implicación, destrucción y creación a la vez, desajuste y trasgresión, autoría de pensamiento por encima de todas las cosas. Como dice Clot, “el oficio es también una tarea dentro de la tarea, contra la tarea, más allá de la tarea. Al hacerlo vivir los que trabajan se sirven de la prescripción para vivir otra Historia, y al hacerlo conservan para esta prescripción un devenir posible” (2007:112). Este “yo puedo” alienta las fuerzas para nuevas experiencias que son la energía necesaria para la formación en lo singular de lo cotidiano que implica enseñar Historia.

A los efectos de nuestra investigación es importante diferenciar la *tarea* de la *actividad*, para esto retomamos a Clot (2002). La actividad es lo real, lo realizado para lograr lo prescripto por la organización del trabajo. La tarea del profesor de Historia, como la de cualquier otro trabajador, se encuentra reglada, controlada, normativizada. La actividad, sin embargo, contiene al sujeto y su Historia, su cultura, contiene la creación y la autoría. En el fondo *la manera de hacer la tarea* es la actividad para Clot (2007:111). O sea, las maneras personales de enseñar, de hacer y de dirigir el curso de la enseñanza de la Historia, constituyen la actividad del docente. Esto lo apreciamos con claridad en las palabras de Graciela. Entonces podemos afirmar con Clot, que la cadena de actividades posibles constituye la experiencia del docente, su oficio.

Hemos recorrido con los docentes, la serie de actividades que fueron emprendidas por los profesores en el ejercicio de su trabajo. Desde la elaboración de fichas de estudio, la incorporación de todo tipo de recursos didácticos para enseñar (TIC, música, entre otros) hasta la elaboración de un proyecto de gran magnitud, por ejemplo cuando Graciela convocó a toda una comunidad con la intención de “restituir” memoria al colectivo. ¿Qué tienen en común todos ellos? En procura de la concreción de la tarea de enseñar, frente a las necesidades cotidianas, se ponen en juego la creatividad y la espontaneidad.

El desarrollo del oficio se teje en la experiencia, ella deviene en tanto se van consolidando las actividades que el profesor genera para hacer mejor su trabajo. Es entonces, en el marco de los problemas que surgen, que puede emerger el *sujeto capaz* como señala Pastré (2009:161). Graciela nos dice que sus fortalezas han sido, en cierta medida aprendidas, con docentes de referencia fundamentalmente, y expresa ese empuje cuando dice: “Cuando vos te sentís un profesional, y cuando vos sentís que sabes lo que estás haciendo y que si vos podés dar cuenta de lo que estás haciendo y podés fundamentarlo, dejás de tenerle ‘miedo a todo lo demás’” (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014). Vemos en sus palabras la fuerza que impide que Graciela se refugie en la queja, o en la inercia. Son palabras que le dan fuerza, un docente es profesional cuando puede fundamentarse, sostenerse en los argumentos propios, y los del colectivo, reconocer las necesidades del entorno, afrontar los problemas y buscar soluciones.

En esta búsqueda el docente se obliga a hacer y en ese hacer encuentra nuevas formas que abren a la comprensión de sus propias acciones. “Ya no es lo mismo”, dice Graciela, “ahora, después del proyecto ya no podremos trabajar al margen del “territorio”. Desde aquel momento la comunidad está en el liceo y el liceo en ella. El episodio generó transformaciones personales, “una síntesis en su vida”, “la frutilla de la torta”, cambios institucionales, y también en la comunidad misma. Pensemos un minuto sobre la impronta que dejan en el barrio las creaciones interpretativas de las esculturas realizadas por los estudiantes de Bellas Artes o en la cooperativa Juana de América o en la esquina de la calle Susana Pintos. La

experiencia individual fue colectiva en muchos sentidos, es una transformación formadora en el hacer del grupo y del sujeto, y en la posibilidad que Graciela se brinda por completo en el análisis de las actividades emprendidas, a través de la reflexión. Esta última acción se produce con intensidad, durante y después de la experiencia narrada.

Decíamos entonces, que tomamos los aportes de la didáctica profesional, conceptualización de Pastré, porque da cuenta de que la formación se ajustaría “al terreno a cubrir”, es el medio para adquirir y desarrollar competencias. Lo que se aprende en el liceo-territorio se produce a instancias del trabajo, a partir de problemas y generadoras de ciertas actividades creativas. El trabajo docente no se limita a la aplicación de procedimientos, o a la puesta en marcha de ciertas habilidades, sino que “hay inteligencia en el trabajo movilizadora en formación” (Pastré 2002:11-2). Esto nos emparenta con otros trabajadores, y nos hace pensar en la potencialidad de enfrentar lo inesperado de cada día en el trabajo.

Todos los docentes señalan, en nuestra investigación, ese plus “que hay que tener” para desarrollar el trabajo del profesor de Historia en tanto enseñante de un conocimiento particular. María pone en marcha el brindarse a otros, a partir de su escucha y conocimiento. Alba⁷ busca la dimensión de la huella de lo lúdico en cada uno para evocar la alegría de encontrar sentidos. Juan⁸ apela al lenguaje cotidiano para enlazar lo nuevo que le brinda la Historia. Antonio⁹ apela a la pregunta de Historia, la investigativa que constituye el pensamiento crítico. Matías¹⁰, apela a los ejemplos sobre conceptos difíciles para “aterrizar” las nociones abstractas. Graciela¹¹ tomó en cuenta la memoria colectiva para enseñar Historia y “sacó” el aula al territorio. En todas estas acciones no hay prescripciones posibles. Todas estas decisiones fueron absolutamente personales, situadas, enlazadas en una dimensión afectiva del docente, un deseo profundo de aproximación al estudiante, en el entendido quizás de que es el profesor el enlace entre la Historia y sus alumnos.

El cuerpo del profesor, en sus gestos y palabras, es donde se enlaza el conocimiento construido de la Historia y la realidad palpable del adolescente “real” de cada grupo. El profesor “sabe” que es un articulador, “sabe” que tiene que saber Historia bajo los lineamientos epistemológicos de la disciplina, “sabe” que tiene que comunicar. Estos “saberes” forman parte de los invariantes del esquema, no obstante eso, en el desarrollo del trabajo se juega la construcción personalísima de cómo hacer esto para los estudiantes de hoy. En este sentido “saber” reviste una dimensión completamente subjetiva.

La didáctica profesional se centra en el análisis del trabajo porque apela al desarrollo del sujeto capaz. Como nos señala Pastré es importante para la formación durante el desarrollo de la profesión la instancia del análisis reflexivo retrospectivo. Consideramos al análisis como un instrumento de formación en tanto permite la comprensión de lo que se ha vivido en el trabajo; es una manera de construir experiencia con dos aspectos. El de la vivencia, que dejó una huella, es lo que tiene que ver con lo hecho, lo realizado (Pastré, 2009:164); pero además hay una dimensión y es la que uno se atribuye a uno mismo el haberlo hecho, a reconocerlo como propio o de su autoría. Verse en la obra, como nos dice Fernández (2007), donde el sentido construido es exclusivo para sí mismo.

La formación en el análisis de las acciones de enseñanza en el trabajo

Al realizar el análisis, los aprendientes lo reconfiguran para integrarlo a sus experiencias, el decirlo tiene la finalidad de hacerlo para sí, sale afuera por la palabra y queda adherido a la experiencia. Este recurso podrá servir para una acción posterior. Dice Pastré: “La gran fuerza del análisis reflexivo retrospectivo, es decir del análisis que un aprendiente hace de lo que él mismo vivió en su aprendizaje, es la de unir los momentos de aprendizaje en una continuidad que permite al sujeto darle sentido” (2002:14). Enfatizamos entonces que el encuentro del sentido por lo que se hace y por el análisis de lo que se hace, es lo que constituye la formación en el desarrollo de la tarea en torno a la enseñanza de la Historia.

En nuestras entrevistas hemos intentado el *análisis reflexivo* retrospectivo a lo largo de la misma, pero especialmente a partir de la propuesta de instrucciones al sosías. Se pide a los

entrevistados expresen una serie de “instrucciones” que darían a una persona que tuviera que cubrirlo en oportunidad de que él no pudiere desarrollar su clase. ¿Qué instrucciones precisas daría, en relación a lo que hay que hacer para enseñar Historia? Hemos tomado como referencia los trabajos de Clot (1999:141), en torno a la etnografía, especialmente la auto-confrontación cruzada utilizada en situación de trabajo. La técnica apunta a la transformación del trabajo del sujeto por un desplazamiento de sus actividades en un sosías. De alguna forma decir y ver hacer, lo que “hay que hacer” de la tarea, implica volver extranjera la experiencia y esto podría instalar ciertas modificaciones en la actividad.

En nuestra investigación, el planteo fue útil para comprender el aspecto invariante de la tarea y lo que constituye la dimensión creativa o más espontánea de la actividad. Varios profesores expresaron que lo que se pedía, o sea, que se den instrucciones precisas de qué hacer y cómo para enseñar Historia, era verdaderamente imposible en términos estrictos. Alba por ejemplo nos dice: “Yo no haría eso. Yo no daría instrucciones. Mis instrucciones pasan más por lo institucional, o características del grupo... pero después de tu propio ejercicio, no te diría nada, porque creo que nosotros somos irremplazables” (comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

Entendemos junto a Cifali, que en el análisis de las prácticas, un formador trabaja con su subjetividad, y que en ese espacio intersubjetivo se va consolidando porque en los encuentros con las diversas personas se va construyendo la implicancia de los trabajadores en sus actividades.

En el análisis de prácticas, un formador trabaja igualmente su subjetividad en relación con los profesionales presentes y, en esta intersubjetividad en la que se compromete, se implica, inventa, o lucha con una dificultad que se le escapa, lo sorprende y hace emerger su ignorancia. Gracias a que acepta que también su subjetividad está implicada, podrá contribuir a una posible solución de la situación que se analiza. Aprende de su dificultad como de la de los otros profesionales. Un formador trabaja, pues, con la singularidad (con una persona, un grupo, una institución); con una ética de la alteridad; a partir de una subjetividad asumida y trabajada. Esta subjetividad asumida se enfrenta, después, a otras subjetividades para obtener la objetividad, evitando la parcialidad y lo arbitrario. (Cifali, 2008:58)

Para esta autora la formación por el análisis de las prácticas en el ámbito laboral es imprescindible, porque constituye un espacio saludable de construcción de subjetividad. Consiste en despertar en cada uno la capacidad de pensar no solo sobre la actividad, sino sobre la dimensión afectiva e intersubjetiva que surge en la instancia del encuentro de los trabajadores para concretar los objetivos que se trazó en su oficio. “Parece necesario que el análisis de prácticas se mantenga en tensión con lo que lo contradice, es decir, en constante renovación y cuestionamiento” (Cifali, 2008:59). Un aspecto que contradice el análisis o que se le opone, por referirlo de alguna manera, es la dimensión burocrática o administrativa que reviste el trabajo. La obligatoriedad sin sentido o la queja permanente conspiran contra lo más saludable de la profesión que es el poder pensar sobre lo que se hace. Pero en un sentido, la presencia de lo inerte da valor a lo que es vida, o sea a la creación y transformación de los sujetos y su entorno.

Clot alienta nuestro análisis porque enfatiza que los seres humanos “estamos hechos” para fabricar el contexto donde vamos a vivir, crearlo y transformarlo. En este sentido pensamos los lugares de trabajo, como espacios “donde vivimos” gran parte del día, lugares que construimos sin cesar. Insistimos, ésta es también, la dimensión creadora del oficio y por lo tanto la saludable. Dice al respecto:

Estamos más bien hechos para fabricar un contexto para vivir. Cuando esta posibilidad se desarma y sobre todo cuando desaparece en forma durable, sobrevivimos en contextos profesionales en los cuales no podemos reconocernos en lo que hacemos. No es raro entonces que perdamos la salud aún antes de no tener una enfermedad. (Clot, 2007:4)

Pero, como hemos señalado ya, los sentidos personales se van encontrando para el profesor de Historia, en el encuadre de las invariencias. Categóricamente Antonio explica que: “El trabajo fue marcando las prioridades. Yo no salí del IPA, sabiendo todo... Yo salí con cuestiones que sabía más que otras, con cosas que me gustaban más que otras... y en realidad fue el derrotero de la elección de horas, de la oportunidad de trabajo la que fue marcando mis prioridades” (Antonio, comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

Antonio nos explica que, de la regularidad reglamentada de la elección de horas de todos los años, surge el deseo y la necesidad, surgen los conflictos y la posibilidad de ir trazando el oficio. Explicita que sus decisiones nacen en el marco de la incertidumbre de la elección de horas, pero también en su deseo de ser mejor en la tarea de cada día. Las prioridades fueron las elecciones en torno a qué Historia enseñar, si la “Historia Nacional” o la “Universal” por ejemplo. Esto fue pautado, en parte, por la instancia de la elección de horas; como dice Antonio, por ese día en el que quedaba aquel grupo, en tal liceo, de tal orientación.

De una forma contundente entendemos que la forma de continuar con el trabajo docente, es acceder a transformar lo que nos afecta en fuente de desarrollo. María nos dice que el problema se presenta “cuando sentís que la rutina va haciendo agua... La forma de hacer agua es cuando voy a un grupo donde yo siento que me pesa ir, que no estoy disfrutando lo que hago... hay algo que no está funcionando” (comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Entendemos que lo importante en las palabras de María, es la relevancia de la toma de conciencia en tanto puede determinar qué es lo que le da la pauta de que algo no está funcionando como ella quisiera, para que se desarrolle la enseñanza. Es que ha vivido momentos frustrantes:

Cuando pensás una clase y no sabés a quien miércoles le estás ofreciendo eso que vos habías imaginado, eso tan lindo, y los gurises están en cualquier otra cosa. Hay frustración cuando hay mal vínculo con un alumno. Cuando sentís que el otro está trancado, que no se desata, que el otro está interpretando cosas que no querés que interprete. (Diferente es con el practicante), al practicante lo ves como adulto, no te va a contestar mal si él lo siente. Lo que sí siento es que hay practicantes con lo que no hay encuentro. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Hemos dicho y volvemos a señalar, que la vitalidad de la acción de pensar-se en lo que causó una frustración por ejemplo, brinda la posibilidad de la reedición de la actividad, de poner en marcha otras estrategias posibles. Esta dimensión es la que constituye la experiencia de cada profesional de la enseñanza de la Historia. Es importante para nosotros señalar aquí la importancia que tiene, para la formación del profesor en el desarrollo de su oficio, el decir de su hacer (a su practicante, a sus colegas) y del escribir ese hacer como parte de la profesionalización. En esta visibilidad se pueden inscribir nuevos trazos de experiencia situada, o sea, la posibilidad de encontrar sentidos a las decisiones y acciones emprendidas. Cada profesor a su manera, crea actividades que le son útiles para enseñar Historia, crea estrategias para gestionarse los tiempos de dedicación para “diseñar” esas actividades. La formación de los docentes, se teje así, en una trama que constituye su experiencia. Se forman haciendo, y lo hacen así, porque es su modo particular de profesionalización.

A modo de cierre

Hacer fichas para los alumnos, elegir el recurso para un grupo (como el texto o la canción), usar un juego en clase, trabajar con las TIC, analizar documentos históricos; todas estas actividades y más, han implicado para los profesores una serie de aprendizajes para efectivamente poder concretarla. Mucho de lo aprendido está antes de la clase en sí misma. Es necesario dedicar tiempo a la búsqueda bibliográfica, al diseño en la computadora, a obtener los recursos para que todos tengan los materiales de enseñanza o a pensar un juego y “planificarlo” distinto a como se planifica una “clase común”. Pero también es necesario contar con tiempo personal para valorar “eso que pasó cuando jugamos”, o todo lo que se

pone en marcha para cada profesor antes de la nueva actividad. Este trabajo interno, es una construcción propia, es experiencia.

Toda esa tarea creativa no suele repetirse de forma idéntica en cada año. De una forma u otra, los docentes señalan que las fichas de este año no se replican igual en el que viene, por muchos motivos aludidos: los alumnos no son los mismos o los tiempos del docente no son los mismos. Lo importante y llamativo para nosotros es que la tarea creativa del profesor de Historia es constante y permanente y adquiere la formas que cada quien desea darle, que entiende pertinente, en ese momento en particular. La naturaleza de la formación parece contener, en nuestra interpretación, algo que se renueva y algo que perdura, que es estable. Entre esos estables y esos móviles, se va produciendo una cierta re-formulación, una nueva forma, una transformación en una cierta matriz.

El trabajo individual en el aula se ve acompañado para algunos de los docentes del trabajo en grupos y por colectivos que han desarrollado en sus liceos de pertenencia. La constante observada, en el relato de los profesores es la de la diferenciación, la de los particularismos, la de las formas particulares de hacer. Frente a los problemas puntuales evidentes en el trabajo, los docentes entrevistados revelan que cuentan con la autonomía necesaria para proporcionarse el tiempo y los recursos materiales para desempeñar su trabajo en la construcción de nuevas oportunidades. Es por esto que una instancia creativa se pone en marcha.

Para llevar adelante las actividades, los profesores entrevistados también manifestaron haber elegido, a lo largo del desarrollo de su trabajo, realizar ciertos cursos, talleres, seminarios y/o maestrías, en el entendido de que les podrán brindar herramientas para la construcción de la actividad cotidiana en su trabajo. Las instancias elegidas de formación son ofrecidas en espacios institucionales que brindan cierto reconocimiento y puntaje, que llegado el caso, permitirán acceder a concursos o llamados para integrar cargos. No obstante, la experiencia construida en la serie de actividades cotidianas no tiene igual reconocimiento.

Podemos pensar, que la experiencia del saber/"sabor", en los tiempos de cursada en el IPA permanece como una huella de construcción personal. ¿Y es, en parte la matriz necesaria para afrontar el tiempo de incertidumbres que vendrá con el ejercicio de la profesión?

Permanece pues, la huella de ciertas experiencias de autoría que se van consolidando durante el ejercicio de la profesión, en el desarrollo de la tarea que el trabajo impone. Autorizarse a esto es un emprendimiento que nuestros entrevistados eligieron, muchos de ellos en el marco de un colectivo de pertenencia. En esta afirmación y en la que sigue, se hace para nosotros indudable la articulación entre los diversos momentos de formación para el profesor de Historia.

Es evidente en las expresiones de los profesores de nuestra investigación que han logrado apropiarse de la experiencia personal a partir de ciertas convicciones, ideas personales y del hecho fundamental de reconocerse en sus deseos. Es el caso de Graciela y el proyecto emprendido en "su" liceo. Cada profesor ha encontrado una gran valoración de sí en la construcción de la experiencia que deja el trabajo cotidiano. Esto es notorio para nuestros entrevistados y forma parte del conjunto de motivaciones personales para afrontar la tarea cotidiana.

En este sentido, la reflexión en retrospectiva sobre las acciones emprendidas por los docentes que hemos entrevistado y las actividades creadas para la consecución de la enseñanza de la Historia, permite hacer consciente la dimensión del deseo en torno a la profesión. Pensar sobre lo hecho les brinda herramientas para pensar, hacia el futuro, nuevas elecciones para las nuevas actividades que vendrán, todas fundadas en las vivencias pasadas, todas ellas producto de lo que acontece en el trabajo.

Decimos entonces que recordar lo vivido, valorar lo vivido, pensar sobre lo vivido, abre a una reflexión sobre lo hecho que promueve en el profesor, nuevas expectativas de realización en la actividad. Este saber, el saber de la experiencia sostiene, o sea, funciona como contenedor de los eventuales problemas que puedan surgir. ¿Podrán los profesores, con confianza,

pensar y llevar adelante estrategias de resolución por la experiencia, por la huella de lo hecho con éxito o fracaso?

Esta investigación nos brindó la ocasión para pensar que la profesionalización en el trabajo, en particular el de la enseñanza, se funda en las experiencias que surgen en torno a las actividades concebidas y puestas en práctica por los docentes. Desde nuestro punto de vista, así lo demuestran nuestros entrevistados. Nos encontramos en condiciones de afirmar que el tiempo en la profesionalización no reviste los criterios de la linealidad, sino los tiempos internos, subjetivos y afectivos de la persona.

Para finalizar queremos enfatizar que nuestra investigación nos brindó también la posibilidad de arribar a historias de profesionalización a lo largo de la vida. Hemos comprendido que no es posible encontrar elementos comunes en los trayectos particulares, y que se requería de un análisis pormenorizado de la situación cabal de cada profesor para comprender la dimensión subjetiva e intersubjetiva de lo transitado por cada uno de ellos en sus experiencias de formación.

Bibliografía

- Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid: Siglo XXI.
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF
- Blanchard Laville, C. (2009). *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Paris: PUF/ L'Harmattan.
- Cifali, M. & A. André (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, P. *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias (170-196)*. México: CFE.
- Clot, Y. (1999). *Del análisis de las prácticas al desarrollo de los oficios*. Paris: CNAM.
- Clot, Y. (2002). Clínica del trabajo y psicopatología del trabajo. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 5-10.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1, 83-93.
- Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 3-11.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Pastré, P. (2002). L'Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle: ¿développement et/ou professionnalisation? En Durand, M. (Dir.). *Travail et formation des adultes (159-189)*. Paris: Puf.

Notas

¹ Maestría de Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

² En torno a la Historia como disciplina, o a la enseñanza de la Historia.

³ Entre otros puedo señalar: posgrado en dificultades del aprendizaje; psicopedagogía clínica (Alicia Fernández); licenciatura de psicología (4 años en UDELAR).

⁴ Junto a sus colegas de diversas asignaturas: Literatura, Filosofía, entre otras en un liceo de bachillerato de Montevideo.

⁵ En el sentido que lo plantea Barbier (2011) como el conjunto de procesos por y en los cuales se implica un ser vivo, particularmente un ser humano, sujeto individual colectivo, en sus relaciones con su entorno (físico y/o mental), y transformaciones de sí mismo, como una transformación del mundo (psíquico, mental o social, o los tres a la vez, realizado en un tiempo y espacio determinado). Etimológicamente el término designa el potencial que presenta un ser vivo de transformación de sí mismo y de su entorno.

⁶ Docente entrevistada. Trabaja en liceos desde hace 27 años.

⁷ Docente de Educación Secundaria. 34 años de edad.

⁸ Docente, 50 años de edad.

⁹ Docente, 53 años de edad.

¹⁰ Docente, 27 años de edad.

¹¹ Docente, 41 años de edad.