



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

EL TRAYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE
Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del
profesor/a de Historia

Naturaleza del trabajo: Para optar al título de Magister en Psicología y Educación

AUTORA: MARIANA ACOSTA
DIRECTORA DE TESIS: ANA ZAVALA
DIRECTORA ACADEMICA: ALEJANDRA GUTIÉRREZ

Montevideo, Uruguay. 2015

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

EL TRAYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor/a de

Historia

AUTORA: MARIANA ACOSTA

TUTORA DE TESIS: ANA ZAVALA

TUTORA ACADÉMICA: ALEJANDRA GUTIÉRREZ

Carrera: MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Cohorte 2011

Puntaje:

Tribunal:

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha:.....

DEDICATORIA

Especialmente a Isabella y a Jorge,

A mis padres,

A mis hermanos, Adriana y Pablo,

A mis colegas y amigas, profesoras adscriptoras del liceo 59.

AGRADECIMIENTOS

A Jorge y a Isabella por la compañía y el amor....

A mis padres, por enseñarme el valor del trabajo....

A mis abuelos, por los cuentos...

A mis hermanos, por los juegos...

A mis maestras, por dejarme escribir....

A Alicia Fernández, porque con ella volví a vivir los cuentos, los juegos, la escritura; porque en ese recuerdo volví al patio de la escuela y a mi maestra Graciela.

A mis profesores del liceo Manuel Rosé, y en especial a Elena y Heber, que me transmitieron su pasión por la Historia.

A mis profesores del IPA especialmente a Carmen Apratto, mi primera profesora de didáctica. A Elda y Elena, mis adscriptoras. A las tres, por el profesionalismo.

A mis compañeras profesoras adscriptoras del liceo 59, por la reflexión y la alegría.

A todos los compañeros del 59, por la fuerza del grupo.

A todos mis practicantes, por todo lo que dejan en mí cada año.

A mis colegas del IPA, por el acompañamiento y el ejemplo.

A Carola y Alicia, ¡por estar siempre!

A mis compañeros de la Maestría por las experiencias compartidas.

A mis tutora Alejandra, por su disposición permanente.

A mis queridos colegas entrevistados, porque sus palabras tejen esta tesis. Gracias por brindarse en esos trazos de experiencia.

Muy especialmente a Ana Zavala, presente en mi formación desde hace muchos años, paciente, generosa. ¡Gracias por la compañía en este trayecto y por enseñarme tanto!

A Cecilia, por su escucha.

A mis amigas, ¡por su presencia!

Y a todos mis alumnos, porque en su curiosidad radica el motivo por el que cada día empiezo y termino, pensando en una clase para ellos.

Gracias a todos ellos, porque cada uno, y todos, son un pedazo de mi formación.

Resumen

Es la temática de la formación profesional docente la que orienta nuestra atención en la realización de esta tesis. Partiendo de la idea de que la formación profesional excede los marcos de la formación inicial para acompañar la totalidad del desempeño profesional docente, exploramos en el terreno, los modos en que «a lo largo de la vida» se vuelve algo concreto, operado por cada docente en función de perspectivas e iniciativas siempre singulares.

Analizamos 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 este y a partir de la oferta de significaciones 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 (IPA) 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.

El aporte principal de esta investigación reside en abrir el camino para la comprensión de la articulación entre las propuestas institucionales de formación inicial, los modos en que los entrevistados las reconocen formando parte de su hacer profesional, y la dimensión formativa de su propia práctica profesional.

Palabras Clave: formación «a lo largo de la vida» – experiencia –profesionalización en el trabajo

Summary

The aim of this thesis is the teaching vocational training.

Based on the idea that the vocational training goes beyond a primary training framework in order to accompany all the professional teaching performance, we explore in the field how the ways «throughout life» become concrete and they are performed and developed according to singular prospects and initiatives by every teacher.

We analyze the teacher training experiences drawn by the subjects at the point when two training devices get together. The first one, known as grade, enables the job performance. From the different offers of institutional meanings made by the teaching training institutions related to their curriculum, the teacher students build personal senses around different activities, which lead to transformation.

The second training device refers to the experiences built during the teaching vocational training. On one side we consider the options taken by every teacher. These options are linked to institutional offers which are generally outside their workplace. On the other side we consider the training dimension of the actions performed by the teacher while working as a teacher.

The analysis is based on six depth interviews to history teachers from Instituto de Profesores Artigas (IPA). These teachers work in different schools in Montevideo. We should consider what the teachers say is closely related to the discourse context of the interview. So this is between their real thoughts and their practice.

To sum up, the main contribution of this research consists in opening the way for the understanding. That is, there are institutional proposals in the primary training, the ways the interviewed people recognize them as part of their professional career and the training dimension of their own vocational practice. These three parts are not separated.

Key words: training throughout life – experience –professionalization at work.

ÍNDICE	Pág.
PÁGINA DE APROBACIÓN	i
RESUMEN	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
INTRODUCCIÓN	10-21
1. Problema de investigación.....	13
2. Preguntas en torno al problema de investigación.....	13
3. Antecedentes directos del problema de investigación.....	14-15
4. Objetivos de la investigación.....	15
5. Estrategia, desarrollo metodológico y referencias teóricas.....	16-18
6. A modo de resultados.....	18-21
7. Presentación de la organización de la tesis.	21
PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	22-42
1. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	22-36
A. Sobre la profesionalización – experiencia y trabajo.....	22-29
B. La dimensión singular e intersubjetiva.....	29-36
2. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN	37-42

A. Consideraciones éticas.....	42
SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	43-155
1. Significaciones ofrecidas y sentidos construidos bajo la dimensión formativa del I.P.A.	43-50
A. Significaciones ofrecidas/mediaciones de formación para la carrera docente.....	50
a. Formarse, bajo los parámetros de planes y programas.....	51-54
b. Formarse en la institución.....	55-59
B. La formación del hombre por el hombre.....	59-63
a. El enseñante de profesorado: empoderamiento y poder.....	63-76
b. Formarse en los grupos espontáneos del IPA.....	76-82
C. El retorno sobre sí mismo en la formación.....	82-93
2. Formar-se profesor de historia durante el ejercicio de la profesión.	94-97
A. Después del IPA.: caminos de elecciones personales de formación en encuadres institucionales.....	97-98
a. Cursos elegidos en relación a la profundización en temas de Historia....	99
b. Cursos elegidos en relación a la profundización en gestión de centros educativos, didáctica de la Historia y aprendizajes.....	100-101
B. La construcción profesional entre las tramas de la experiencia laboral.....	101-102
a. Cada uno y todos.....	102-110
b. La construcción del trabajo.....	111-115
c. La experiencia en las actividades de enseñanza de la vida cotidiana.....	115-130

d. Ser afectado por los otros y por lo social del «sujeto capaz».....	131-142
e. Análisis del trabajo como herramienta de formación profesional docente.....	143-155
CONSIDERACIONES FINALES	156-171
BIBLIOGRAFÍA	172-176
ANEXOS	178-181

INTRODUCCIÓN

Introducción

El tema de esta investigación es el trayecto de formación profesional docente, entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor/a de Historia. Su objeto es, por lo tanto, la formación profesional de los profesores de Historia concebida como una articulación entre la experiencia del centro de formación docente y la del ejercicio de la profesión.

El tema nos interesa desde la mirada teórica al respecto de la formación profesional, a partir de diversos autores que nos aportan la idea central de que ella excede la formación inicial de grado. En este sentido, la formación profesional acompaña la totalidad del recorrido profesional de los profesores, incluso y fundamentalmente en la instancia del trabajo. Entendemos entonces que la formación del profesor de Historia es «a lo largo de la vida».

A partir de las premisas anteriores exploramos «en territorio», las vivencias de algunos docentes, para conocer cómo fueron construyendo la formación «a lo largo de la vida»: en lo concreto de su cotidianeidad, en el trabajo, o en el tiempo de estudio en el IPA¹; acciones que fueron tejiéndose entre las iniciativas y los deseos personales.

Estos docentes, nos han dejado ver, que entre el tiempo de formación en el IPA y el tiempo del desarrollo de la profesión en el trabajo, se producen ciertas articulaciones que son construcciones personales e intersubjetivas. Son personales porque refieren a la persona o sujeto en particular, a su mundo singular, real-consciente e inconsciente, e intersubjetivas porque se construyen, fundamentalmente en espacio colectivos o grupales diversos y complejos, también con características propias.

En el sentido planteado, el aporte principal de esta investigación reside en abrir el camino para la comprensión de la articulación entre las propuestas institucionales de la formación inicial y los modos en que los docentes entrevistados las reconocen formando parte de su hacer profesional. Son las fundamentaciones en torno a la naturaleza del problema elegido las que nos permiten ver cómo se entrelaza los ofrecimientos institucionales, con las motivaciones personales en su «elección».

De alguna forma quedará explicitado que el tema y el problema de investigación no están fuera de mí, sino entretreídos en la trama de mi formación como profesora de Historia. Las

¹ Instituto de Profesores Artigas: IPA. El profesorado de Historia, como otros se encuentra actualmente reglamentado en los parámetros del Plan Nacional Integrado de Formación Docente. 2008. Enlace: <http://ipa.cfe.edu.uy/>

experiencias personales de los años de trabajo y de dedicación a la profesión, los tiempos de reflexión para hacer inteligible la tarea, los momentos colectivos que se fueron imponiendo a las necesidades personales, inspiran la elección del tema y la delimitación del problema de investigación. En este sentido, el trabajo de tesis se ha configurado como una instancia de síntesis en lo personal, a partir del cual he ido madurando aspectos importantes de la profesión: en lo relacionado con la asignatura y su enseñanza, y en lo cotidiano lo que el trabajo impone. El encuentro con los colegas colaboró muy favorablemente en éste sentido.

A modo de introducción, considero hacer algunos señalamientos en torno a mi trayecto de formación, por dos motivos, porque de él surgen también las motivaciones en la elección del tema y del problema, y porque escribirlo me ha permitido una cierta distancia de lo vivido por mí en el pasado, y de las experiencias que contaron los profesores y que se verán analizadas más adelante.

Tanto para los colegas profesores como para mí, el tiempo de la elección de horas es el de las decisiones profesionales para el año próximo y 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 lecto-escritura 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. Estas necesidades, estos problemas y estas dificultades de las que hablo 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 enfrentado a lo largo de la vida profesional, necesidades, problemas y dificultades. A la vez, 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 bibliográfico, cursos, talleres, seminarios y diversas lecturas². 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 M. 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 pausarse como generalidad pues tienen características personales y particulares.

Por lo expresado, interesa particularmente a ésta 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.

² Entre otros puedo señalar: posgrado en dificultades del aprendizaje; psicopedagogía clínica (Alicia Fernández); licenciatura de psicología (4 años en UDELAR).

De igual manera, y a partir de los dichos de los entrevistados, tomamos en cuenta, las acciones llevadas a cabo por iniciativa propia en el transcurso del ejercicio de la vida profesional autónoma, de los profesores egresados del IPA, en el entendido de que ellas son también profesionalmente formativas.

En los párrafos que siguen, enunciamos el problema de investigación, los antecedentes que encontramos a nivel regional en relación directa con el problema formulado, y finalmente las preguntas y objetivos de investigación.

Problema de investigación

La presente investigación abordó, por lo tanto, el tema la formación profesional de los profesores de Historia a lo largo de la vida. Se centró en comprender la problemática que surge de la articulación de las experiencias de formación durante los estudios de grado en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y las experiencias de formación que brinda el ejercicio de la profesión en el trabajo. Esta última dimensión incluye la serie de cursos, seminarios o talleres, realizados por su propia elección luego del egreso.

Preguntas en torno al problema

Partimos de la pregunta central:

¿Cómo se articulan para los docentes, las experiencias de formación en los años de la cursada en el IPA, con las experiencias en el resto de la vida profesional?

Complementariamente a lo anterior nos preguntamos:

1. ¿Cuáles son las acciones que los estudiantes de profesorado de Historia concretan, en el transcurso de los años de los estudios de grado en el (IPA) en vistas de su formación? ¿Y cuáles las concepciones de formación implícitas en ellas?
2. ¿Cuáles son las acciones que los docentes concretan a lo largo de su vida profesional, en vistas de su formación? Y ¿Cuáles son las concepciones de formación implícitas en ellas?

Antecedentes directos del problema de investigación

La presente investigación aborda la formación profesional de los profesores de Historia en la experiencia que brinda el ejercicio de la profesión en el trabajo, y la problemática que surge de su articulación con las experiencias de formación durante los estudios de grado en el (IPA).

Tomamos como referentes centrales en la formación durante el ejercicio de la profesión, las experiencias de análisis de las prácticas de docentes en Uruguay y en Argentina. Ambas experiencias, contribuyen a la profesionalización de los docentes y al desarrollo de líneas de investigación.

Desde el año 2005 hasta la actualidad varias publicaciones que realizaron el CLAEH³ y la Biblioteca Nacional⁴ presentan la mirada de «profesores que revisan su práctica, investigan sobre ella y problematizan su oficio para mejorarlo» (Zavala, y Scotti, 2006 p. 12). Las lecturas de los relatos docentes evidencian la necesidad de pensar a través de la escritura de las prácticas profesionales.

Los relatos cuentan prácticas y vivencias del aula, el encuentro y desencuentro con los alumnos, frustraciones y emociones. Los saberes académicos y los de las experiencias propias se expresan en clave vivencial y según sus autores, se transforman en saberes únicos, casi intransferibles. Para estos profesores, narrar no es solo contar; narrar es recuperar lo acontecido, resignificar las vivencias, proyectar, seguir pensando; no ya en la soledad del antes o después de la clase, sino con otros desconocidos (pero colegas sin duda) que habilitan la escritura de un pensamiento que se hace público con cada publicación. Tomar la palabra, elegir qué decir, tiene para los autores, la finalidad de encontrar sentidos y comprender, descubrir y utilizar herramientas de análisis. «La comprensión-teorización de la acción no es otra cosa que llegar a construir un sentido para ella» (Zavala, 2010 a, p. 16). Estas producciones dan cuenta de la mirada clínica que hemos venido haciendo referencia en el presente apartado.

En Buenos Aires, Marta Souto⁵, se encuentra trabajando en torno a los dispositivos de formación de docentes y de formadores en el análisis de las prácticas. Por ejemplo, uno de sus proyectos de investigación se centró en el programa de investigación: «Las clases escolares» en el que desarrolló su investigación desde el enfoque clínico. Explica Souto:

³ Centro Latinoamericano de Economía Humana. CLAEH.

⁴ En oportunidad de la escritura de tesis, la serie de publicaciones consta de nueve libros que reúnen a sesenta y cinco autores que han abordado el análisis de sus prácticas profesionales en Uruguay.

⁵ Universidad de Buenos Aires. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

El propósito del dispositivo de formación estudiado desde la investigación plantea formar a los docentes en el análisis multirreferenciado de las clases, es decir, provocar cambios concernientes a la capacidad de análisis y al uso de una metodología específica, y, por otro lado, favorecer la reflexión y la auto-reflexión de los docentes acerca de sus clases y de sí mismos. (Souto, 2004, p. 114)

Estos avances en el campo de la investigación clínica de orientación psicoanalítica, resultan útiles a la presente investigación, en el sentido que dimensionan el tema y le adjudican entidad en el ámbito de la enseñanza. Nos permiten observar la importancia de lo cotidiano y lo subjetivo en la labor del profesional docente y la relevancia de la reflexión en torno a las prácticas particulares de enseñanza.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender la relación existente entre la formación en docencia en Historia en los centros de formación como el IPA y el desarrollo de la profesionalización en el desempeño en las instituciones liceales públicas de Montevideo, a través del análisis de seis situaciones particulares.

Objetivos específicos

- 1). Conocer la dimensión formativa de las acciones emprendidas por los entrevistados en la época en que eran estudiantes de profesorado de Historia, en el IPA, intentando comprender cuáles eran las concepciones acerca de la formación profesional docente implícitas en ellas.
- 3). Conocer las acciones que los entrevistados han elegido a lo largo de su vida profesional en el entendido de que aportaron a su formación. De esto intentaremos develar las concepciones de formación implícitas en ellas.
- 4). Comprender la articulación de la dimensión formativa de las vivencias acumuladas durante los estudios de grado (en el IPA) y la de la experiencia que brinda el ejercicio de la profesión en el trabajo.

Estrategia, desarrollo metodológico y referencias teóricas

La metodología para abordar el problema y los objetivos se encuadra en el contexto de una metodología cualitativa ya que nos permite aproximarnos a un enfoque clínico en la investigación psicoanalítica.

Comprende el recurso de «historias de vida profesional» a través de entrevistas en profundidad como herramienta privilegiada de recogida de datos. Incluimos además, el análisis de documentos oficiales referidos a la formación docente.

El universo a investigar fue compuesto por 6 docentes de Historia en distintos niveles de carrera. La selección de estos casos se hizo apuntando a la diversidad desde los indicadores externos como: edad, liceo donde trabaja, antigüedad en la función, cursos que dicta, reconocimiento en el medio profesional.

El instrumento principal de la recogida de datos fue la entrevista en profundidad, instancia en la cual se realizaron producciones escritas de diverso orden.

A los efectos de abordar las percepciones institucionales sobre la formación docente se tomó en cuenta el análisis de un corpus de documentos integrado fundamentalmente por planes de estudio, como el de 1986 y 2008.

Tanto para el caso de las entrevistas como para el de la lectura de los documentos se tomaron especiales recaudos respecto de la interpretación de la voz y la palabra de los profesores entrevistados. Se tuvo en cuenta que necesariamente los dichos de un sujeto en una entrevista están situados en ese contexto discursivo, marcado por el entrevistador, y dirigidos a él. Posiblemente en función de una interpretación de lo que el entrevistado considera correcto o apropiado para ser dicho en una entrevista que está siendo registrada y será utilizada luego en un trabajo de investigación.

Luego, a la hora de construir un sentido tanto para estos dichos como para los textos oficiales consultados, se explicitó tan claramente cómo fue posible el lugar del lector y las herramientas de análisis con las que ha sido leído o escuchado lo que otro ha dicho, en un caso para uno mismo, y en otro para un público más difuso.

Los compromisos éticos de la presente investigación implican, en primera instancia, el resguardo de la identidad de los participantes y la información que ellos proporcionaron, en observancia al marco ético y normativo del consentimiento informado. Por esta razón, hemos cambiado los nombres de los entrevistados por otros elegidos arbitrariamente.

Además, debemos referir al nivel de significación de la singularidad y la construcción de la interpretación del conocimiento que aporta esta investigación de abordaje cualitativo. En este sentido, la implicación del investigador en su objeto de estudio refiere a un diálogo permanente con él, y su rol el de la lectura o escucha, poniendo en juego desde una perspectiva hermenéutica la dimensión intencional de los enunciados, relativizados en el contexto en el que se producen. El encuentro que promueve esta investigación no debe proveer de una mirada ingenua, ni estimar que se aproxima a verdades universales, más bien, pretende contextualizar, comprender e interpretar en la experiencia de interacción de la que ella se deriva.

En esta investigación hemos ido construyendo un análisis a partir categorías emergentes. En este sentido, analizamos las experiencias de formación trazadas por los sujetos entrevistados en el cruce de dos dispositivos de formación. El primero, entendido como el de grado, necesario para acceder al desempeño laboral en la Enseñanza Media. A partir la oferta de significaciones que realizan los centros de formación docente (el IPA en ésta tesis), los estudiantes van construyendo sentidos personales en torno a diversas actividades. Esta huella de transformación de sí mismos que se «opera» a instancias de una elección vocacional, se encuentra reglamentada por una serie de planes y programas, cuya concepción delega en diversos instrumentos-tecnologías la formación del profesor de Historia.

El segundo dispositivo de formación analizado refiere a las experiencias vividas durante el ejercicio de la labor docente. Tomamos en consideración las acciones de formación elegidas por el profesor y ligadas a ofrecimientos institucionales en general ajenos a su lugar de trabajo. Veremos como la concepción de formación subyacente en este dispositivo es similar a la que ofrecen los Institutos de Formación Docente (IFD) como el IPA para la carrera de grado. Consideramos también las acciones llevadas a cabo por el profesor en las tareas cotidianas que impone el trabajo docente, por ejemplo en torno a la preparación de clases, la elaboración de los recursos didácticos o la evaluación tienen un alto valor formativo desde el punto de vista profesional. Nuestros entrevistados nos han mostrado que la tarea cotidiana del profesor de Historia impone nuevos aprendizajes en el liceo y prioriza ciertas actividades que elige para dirigir-se en su enseñanza.

El marco teórico referencial de nuestro trabajo de investigación remite a una serie de abordajes y conceptualizaciones, en torno a la formación profesional por la actividad, y la experiencia construida en espacios intersubjetivos de encuentros singulares. Por un lado, los referidos a la profesionalización, experiencia y trabajo, con autores fundamentalmente de procedencia francófona, como lo son Jean-Marie Barbier, Pierre Pastré e Yves Clot. Por otro

lado, valorizamos la dimensión del sujeto en los aportes fundamentales de Claudine Blanchard-Laville y Mireille Cifali.

Con Barbier, abordamos las conceptualizaciones en torno a la profesionalización en torno a la actividad y la construcción de sentido a partir de las significaciones dadas. Con Pastré incorporamos la noción de didáctica profesional, donde toma como centro de su investigación la formación profesional en el análisis del trabajo. A partir de Clot tomamos en consideración sus apreciaciones en torno al análisis clínico del trabajo, que parte de ciertas conceptualizaciones de L. Vigostky como son la zona de desarrollo proximal y de construcción colectiva del trabajo.

Para abordar la dimensión singular e intersubjetiva, desde el marco teórico optamos por los aportes de Claudine Blanchard-Laville y Mireille Cifali fundamentalmente desde la mirada clínica de orientación psicoanalítica, como instrumento de investigación y las conceptualizaciones que surgen de sus investigaciones. Importan los aportes desde la psicopedagogía de Alicia Fernández que se sostiene en Donald Winnicott para pensar los espacios intersubjetivos de producción de diferencias. De forma secundaria, nos interesan los aportes de J. Beillerot y J.P. Boutinet para dimensionar aportes en torno a la relación con el saber. Los aspectos institucionales y fantasmático de la formación y la conformación de los grupos los analizamos a partir de los aportes de René Kaës, Eugène Enriquez y Didier Anzieu.

En el entendido que es en los trazos de experiencia que el sujeto encuentra el camino de su formación, los autores referidos ponen el acento en la estrecha relación entre experiencia y formación. En la presente tesis, los lazos entre experiencia y formación los delimitamos, por un lado en los centros de estudio como el IPA y por otro lado en los lugares de trabajo, como el liceo o la escuela técnica.

A modo de resultados

En nuestro trabajo de análisis hemos comprendido que cada profesor realiza una trayectoria singular y que ha logrado en su paso por el IPA una manera particular de abordar la formación, la modalidad en que lo hicieron, las elecciones que realizaron, las formas de la cursada, resultan siempre singulares, llevan la marca de cada uno. Ha sido imposible para nosotros establecer «una» manera de formarse que fuera común para todos los entrevistados. Sin duda que lo común en la cursada de ellos es el cumplimiento con las reglamentaciones y la aprobación de los exámenes para obtener la acreditación y el título.

Todos y cada uno de nuestros entrevistados expresaron «tener un vínculo» con la Historia y «tener un vínculo con la enseñanza» antes del IPA, a su manera, con otros que fueron referentes en ellos, que dejaron esas improntas. Veremos, fundadamente, la imposibilidad de encontrar regularidades en las historias profesionales de nuestros entrevistados.

El marco «reglado» del IPA, espera a los profesores y brinda la oportunidad de empezar a hacer-se profesor, desde el ofrecimiento de ciertos significados sobre los cuales se configurará una serie de sentidos construidos. Valoramos especialmente entonces, que cada quien realiza las opciones que entiende pertinente para desarrollar la cursada de su carrera y configurar los sentidos más importantes en torno a su formación.

Hemos concluido también que a instancias de la vida profesional en torno al trabajo en el liceo y en las actividades emprendidas por todos los actores en la intención de enseñar Historia se tejen una serie de tramas singulares y particulares.

La serie de recursos «inventados» por los profesores, como hacer fichas, elegir el texto o la canción para un grupo, usar un juego en clase, trabajar con las tics, analizar documentos históricos; todas estas actividades y más, han implicado para los profesores entrevistados una serie de aprendizajes para efectivamente poder concretarla. Es la serie de «aprendizajes» para constituir la tarea configuran una serie de actividades que constituyen la experiencia docente, es decir su formación.

Lo importante y llamativo para nosotros es que la tarea creativa de estos profesores 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 singular.

Importa señalar también, la disposición a la conformación de grupos, antes y después de la cursada del IPA, pero más allá de que encontramos un deseo común de integrar colectivos, todos los profesores lo significan distinto y lo realizan de forma diferente. Es interesante observar entonces, que a pesar de que observamos ciertos aspectos relacionados en pares de colegas, aun así en las particularidades no es posible encontrar aspectos comunes, elecciones idénticas o modelos para actuar.

Importa subrayar entonces, que según se ve a lo largo de esta investigación los docentes entrevistados, se forman haciendo, y lo hacen así, porque es su formación, su modo particular de asumir la profesionalización docente. La constante observada es la de la diferenciación, la de los particularismos, la de formas singulares de hacer.

Para llevar adelante las actividades necesarias, los profesores entrevistados también manifestaron haber realizado, en el tiempo del trabajo, ciertos cursos, talleres, seminarios, maestrías en el entendido de que ellos, les podrán brindar herramientas para la construcción de la actividad cotidiana en su trabajo.

Estos cursos elegidos en el terreno de la Historia, y de la enseñanza son elegidos por los profesores, nos parece que persiguen la misma lógica que la de la cursada en el IPA, buscar la construcción de sentidos en torno a esos ofrecimientos para enseñar Historia. No obstante, eso cada «cosa aprendida» tiene un sentido particular para cada uno.

Es entonces pertinente señalar, que frente a la evidencia de que efectivamente son posibles ciertas realizaciones y elecciones personales para la consecución de la formación (durante el IPA), cada profesor fue haciendo un trayecto único que se extendió durante los años del trabajo. Así lo señalan los entrevistados.

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 entrevistados, que han logrado apropiarse de la experiencia personal a partir de ciertas convicciones, ideas personales y del hecho fundamental de reconocerse en sus deseos. 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.

Entonces, esta investigación nos da 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. Estas experiencias y su análisis constituyen la dimensión formativa del trabajo.

Importa señalar que de alguna manera, dichos relatos y su análisis contaron con un surplus de formación, en tanto fue la ocasión particular de pensar en lo que uno hace, frente a otro que es un colega, pero no «del grupo» habitual de trabajo, sino que se presenta ahora como investigador. De esta manera nos animamos a afirmar que la profesionalización está

hecha por cada uno de forma particular, se teje entre los cursos, la tarea cotidiana, la reflexión sobre lo hecho, los grupos que se integran.

Presentación de la organización de la tesis

El lector encontrará en este trabajo de tesis dos grandes secciones que lo organizan. En la primera parte, desarrollamos dos capítulos. El primero refiere a los aportes teóricos, que desglosamos a su vez en dos dimensiones, la primera en la cual referimos a los aportes teóricos en torno a profesionalización- experiencia y trabajo; la segunda que referimos a los aportes en torno a la dimensión e intersubjetiva. El segundo capítulo, refiere a la metodología y estrategias consideradas para la presente investigación.

La segunda parte, constituye para nosotros el apartado dedicado al análisis de los datos aportados por las entrevistas en profundidad y la discusión que desarrollamos en torno a los autores consultados. Desarrollamos en la segunda parte, dos grandes capítulos. En el primero, analizamos las significaciones ofrecidas y los sentidos construidos bajo la dimensión formativa del IPA. En el segundo, analizamos la dimensión del formar-se profesor de historia durante el ejercicio de la profesión. Importa mostrar en el presente trabajo la articulación que cada profesor establece entre la dimensión de formación durante la cursada del IPA y durante los años de trabajo.

Nuestro trabajo pretende abordar también ciertas conclusiones en el capítulo de cierre. Con esta finalidad retomamos las preguntas de investigación y los objetivos trazados en el inicio, pudiendo proponer así una serie de consideraciones que a modo de síntesis trazan líneas de reflexión.

PRIMERA PARTE
ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Marco referencial teórico

El marco teórico referencial de nuestro trabajo de investigación remite a una serie de abordajes y conceptualizaciones, en torno a la formación profesional por la actividad, y la experiencia construida en espacios intersubjetivos de encuentros singulares.

Sobre la profesionalización – experiencia y trabajo

En nuestra investigación remitimos una serie de miradas a la formación en el trabajo. Ellas, refieren a líneas de investigación y a marcos teóricos que provienen fundamentalmente de escuelas francófonas de investigación y análisis en torno a la formación y la profesionalización en el trabajo.

Por un lado las investigaciones en torno a actividad, trabajo y profesionalización que tomamos de los aportes de **Jean-Marie Barbier**.⁶ Se desempeñó como director durante 30 años del Centro de Investigación sobre la Formación⁷ del Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)⁸, actualmente se encuentra retirado y su lugar lo ocupa Anne Jorro. El CNAM se ha especializado en investigaciones que se relacionan con el análisis de la actividad, el trabajo, la formación y la profesionalización. El conjunto de sus aportes son considerados especialmente en nuestra investigación en tanto son punto de partida de nuestro trabajo, y como herramientas de análisis.

Abordamos en primera instancia la noción de **PROFESIONALIZACIÓN**. Para Barbier:

⁶ Jean Marie Barbier. Explicita que su trayectoria se caracteriza por una formación multidisciplinar elección deliberada (Filosofía, Sociología, Economía, Historia, Ciencias de la Educación) en referencia a un campo de la práctica profesional (en particular la educación y la educación de adultos). Se caracterizó en 2006 por la emisión de un Ph.D. Honoris Causa por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lovaina. Es Director del Centro de Formación de Investigadores (EAD) desde 1992, Director del máster Formación Investigación y Doctorado para Adultos; Director de la Casa de Investigación sobre Práctica Profesional CNAM; Vicepresidente del Instituto Europeo Formación Investigación y Análisis de Actividades (IERFA) Es, desde 2008, Presidente del Consejo Nacional de Universidades de las Ciencias de la Educación. Y editor de la serie «Formación y Prácticas Profesionales» de Francia.

⁷ Creado en 1986 en el marco de la CNAM, «Institue la principale structure d'accueil de recherche et de formation à la recherche en formation et professionnalisation du Conservatoire National des Arts et Métiers, et forme un réseau ouvert à plusieurs universités et établissements d'enseignement supérieur français et étrangers. Il est dirigé depuis sa fondation par Jean-Marie Barbier». Enlace: <http://www.cnam-crf.org/crf/>. Recuperado el 22 de mayo de 2015.

⁸ CNAM: Conservatorio Nacional de Artes y Oficios. París. Francia. Institución de enseñanza superior dependiente del Ministerio de Educación e Investigación. La CNAM fue fundada en 1794, durante la revolución francesa. Esta institución desarrolla la investigación en historia, ciencias y técnica, desde la química, la sociología del trabajo o la economía industrial. Se trata de una institución única en el marco de la enseñanza superior francesas. Enlace: <http://www.cnam.fr/>

la profesionalización se trata de la formación integrada al trabajo, refiere a la formación-acción. Implica también el análisis de las prácticas profesionales en el encuadre de la experiencia profesional. Implica la puesta en marcha de cierta actividad para la transformación de las capacidades del trabajador y de la actividad. (Barbier, 2011, p. 106.)

Complementariamente a la idea anterior, el autor nos introduce en la de **ACTIVIDAD**. Para Barbier, es

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 que se operan en ese momento. La actividad es una transformación del mundo (psíquico, mental o social, o los tres a la vez, realizado en un tiempo y espacio determinado). Es una reconstrucción porque implica una dimensión histórica y dinámica. Implica al sujeto y su entorno. Etimológicamente el término designa el potencial que presenta un ser vivo de transformación de sí mismo y de su entorno. (Barbier, 2011, p. 25.)

En relación a la noción de actividad, vinculamos las conceptualizaciones de capacidad y competencia. La **CAPACIDAD** es para Barbier:

la propiedad atribuida a los sujetos en sus relaciones con clases de actividades, construida por abstracción y deducción de invariantes y considerada como un potencial para esos mismos sujetos. Hablar de una capacidad (o de una actitud) es calificar a un sujeto haciendo la hipótesis de que detenta las características conferidas. Son también potenciales atribuidos a los sujetos: presentar capacidades permitiría tener éxito. Son portadoras de evaluación: detentar una capacidad es necesariamente positivo, y las clasificaciones de capacidades están casi siempre organizadas según una jerarquía de valor (Barbier, 2011, p. 34)

Por su parte, las **COMPETENCIAS**, según Barbier son: «elementos identitarios referidos al saber, saber hacer y saberes referidos a un campo de práctica. Se trata de la capacidad de actuar en la realidad y de consolidar la resolución de situaciones reales, modificando la realidad y modificándose el actor». (Barbier, 2011, p. 37)

Destacamos además, la noción central para nuestra investigación de **CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO**. Según Barbier, se trata de la

Actividad mental y afectos asociados que ocurre en y para un sujeto dado en ocasión del establecimiento de vínculos entre representaciones/afectos que acompañan la actividad en curso y representaciones/afectos que acompañan las actividades anteriores. Están compuestas además por afectos que acompañan las actividades relacionadas y la puesta en relación en sí misma. Estos afectos también tienen que ver con las representaciones relativas a los sujetos en las actividades (afectos identitarios). La construcción de sentido como actividad mental ... Estas actividades funcionan como actividades atributivas de valor (a priori o a

posteriori) según las experiencias vividas, de ahí que la construcción de sentido movilice representaciones finalizantes, o sea, representaciones de lo que el sujeto considera como deseable para sí mismo. (Barbier, 2000, p. 45)

La noción de construcción de sentido es fundamental en nuestra investigación. Lo utilizamos para comprender las experiencias de formación en los centros de estudio como el IPA y en los centros de trabajo para los docentes, como los liceos o escuelas técnicas.

Los aportes de Barbier resultan importantísimos en la investigación. Los sentidos construidos en torno a las significaciones ofrecidas (o mediaciones según Ferry) es una idea que nos ayuda a comprender la dimensión de la formación durante los años en el IPA. Los aportes en torno a capacidades y competencias en la actividad como constitutivas de la experiencia, nos permite abordar lo que llamamos el segundo dispositivo de formación, o sea la formación en el desempeño profesional. En el enlace conceptual, podemos iluminar también la idea de formar-se a lo largo de la vida, que es tema de esta tesis.

La segunda línea teórica referencial toma las conceptualizaciones en torno a la Didáctica Profesional, cuyos referentes teóricos son **Pierre Pastré⁹ y Gérard Vergnaud¹⁰**. La didáctica profesional¹¹ toma como centro de su investigación a la formación profesional en el análisis del trabajo.

El concepto fundamental que nos atañe especialmente para comprender las implicancias de la formación de los docentes durante el tiempo del trabajo, es el de **DIDÁCTICA PROFESIONAL** de P. Pastré (2001, p.2) por el cual refiere al «análisis del trabajo en vista de la formación». Para este autor, el análisis del trabajo refiere al desarrollo personal y cognitivo de los actores; como consecuencia de ello, el trabajador, (para nosotros el profesor de Historia) alcanzaría su profesionalización. En nuestro caso, sus puntos de vista nos resultan útiles para pensar la enseñanza de la Historia como un trabajo, (ligado al saber profesional del conocimiento de la Historia y de su enseñanza), y al profesor como un trabajador de ese oficio.

Es a partir del trabajo y del análisis de la actividad en el trabajo que una persona puede volverse **CAPAZ** y mostrar que es *competente*¹² en su profesión Cuando el profesor comienza

⁹ Pierre Pastré es Profesor Emérito de la CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers). Profesor de Filosofía, ocupó la cátedra de comunicación didáctica CNAM. Es presidente de la Asociación: «La investigación y la enseñanza profesional práctica », que fundó.

¹⁰ Gérard Vergnaud es un Psicólogo Cognitivo francés (1933) creador de la Teoría de los Campos Conceptuales en 1990, con importantes aportes a la educación, a la Didáctica de las Ciencias, a la didáctica de la formación y del trabajo: Didáctica Profesional.

¹¹ Se nutre del campo de la práctica, la educación de adultos y las corrientes teóricas en torno a la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y didáctica. Toma nociones centrales del campo de la psicología cognitiva de Piaget.

¹² En el sentido señalado por J. M. Barbier.

su trabajo en liceos o escuelas técnicas, lo hace con una serie de «formas de hacer» que se fueron «con-formando» a partir de las experiencias de su práctica docente (con su adscriptor/a por ejemplo).

La jornada cotidiana se podrá componer de determinadas rutinas muy similares, pero el ciclo del día de trabajo en el liceo, contiene también una serie de imprevistos, problemas emergentes, situaciones nuevas que requieren de un hacer para la resolución. O sea, cada profesor a instancias de su trabajo sabe que cuenta con un plus de imprevistos por día, una cuota de cosas que sabe que le pueden llegar pasar y que no pertenecen al rango de lo que puede predecirse.

En el sentido que planteamos, el **HACER** se relaciona para nosotros con la noción de actividad y de análisis de la actividad en Pastré. Sus conceptualizaciones las toma de Piaget y le interesa especialmente el vínculo entre actividad y aprendizaje.

Recordemos que los aportes de Piaget refieren al aprendizaje como adaptación, y en las nociones centrales de asimilación, acomodación y esquema como nociones centrales. Sin entrar aquí en esta disquisición, lo que interesa a nuestra tesis es la importancia de la actividad como el lugar del hacer, y al análisis de la actividad como el lugar del mirar en retrospectiva, para comprender en situación y para proyectar nuevas acciones bajo circunstancias parecidas. En el sentido expuesto, es posible pensar la transformación de sí en el ejercicio del trabajo profesional.

La didáctica profesional (de la cual Pierre Pastré es el «padre fundador»), surge de «poner el acento en el análisis de la actividad constructiva tal como se desarrolla en la actividad productiva». (Pastré, 2006 b, p. 111). Esto quiere decir para nosotros, con Pastré, que la realización de la actividad de enseñanza, que sería para él una actividad productiva, (que es la transformación del mundo o del entorno), contiene la actividad constructiva que implica la transformación del sujeto que la realiza. Sobre la actividad, debemos señalar que se despliega para conocer, y que en tanto es pragmática se hace operativa, o sea, puede hacerse algo con la actividad y alcanzar transformaciones puntuales del sujeto.

Se trata de la transformación del sujeto y de la actividad por la actividad y por la comprensión de la misma. Decimos entonces, que La enseñanza de la Historia tiene mucho de actividad en el sentido que venimos planteando. Si bien el profesor debería tener muchas previsiones a la hora de dar clase, cada tarea encierra un amplio margen de creatividad y esfuerzo personal, por ejemplo conocer el tema y estudiarlo, contar con uno o varios recursos didácticos, conocer a los estudiantes del grupo para dirigir a ellos el tema y la clase en general. Del campo de las previsiones, muchas formaron parte por ejemplo, de las significa-

ciones ofrecidas por la didáctica en los tiempos de la cursada del IPA; otras fueron surgiendo de la dinámica institucional, esto es de las demandas de los proyectos de centro, de lo que piden los inspectores, de lo que va surgiendo del colectivo de la sala de Historia o de la coordinación institucional. Todas esas previsiones son construcciones o campos de conocimiento contruidos en torno a la actividad que permiten la adaptación del sujeto a las situaciones y viceversa, se trataría para Pastré (2009, p 161) de un conocimiento pragmático y epistémico a la vez.

En torno a lo anterior Pastré agrega:

si aplicamos la distinción entre registros epistémico y pragmático a la manera en la cual un sujeto se representa un dominio particular, podremos hablar de un 'modelo cognitivo' y de un 'modelo operatorio'. El modelo cognitivo (o epistémico) corresponde a la representación de un sujeto que trata de comprender como funciona una situación. El modelo operatorio corresponde a la representación de un sujeto que trata de comprender cómo puede actuar sobre esta situación. (Pastré, 2009, p. 161)

Es el modelo operatorio, o sea el que permite al sujeto comprender cómo puede actuar sobre la situación, lo que determina un mayor nivel de desarrollo. O sea, es desde lo operatorio, lo pragmático y el hacer que el sujeto encuentra las posibilidades de comprensión, de cambios personales y de la realidad.

Nos interesa la importancia que Pastré adjudica al sujeto del aprender a hacer, que es el sujeto capaz, el que llama sujeto del «yo puedo» diferenciándolo del sujeto «yo-se» o sujeto epistémico, ligado exclusivamente al saber. Para él el sujeto capaz es

en la potencia de actuar y de moverse para perseverar en su ser, un conatus que, a instancias del deseo, nos atraviesa y funda nuestro poder de actuar. Hay igualmente en él una dimensión de reflexividad, que no se reduce a una simple toma de conciencia, y que constituye una captación y una transformación de sí por sí. (Pastré, 2009, pág. 161).

Esta noción es relevante para nuestra investigación en tanto nos refiere a esa potencia que mueve a los profesores a actuar a partir de la necesidad personal para modificar ciertas situaciones de su cotidianeidad. Por un lado entonces se juega la posibilidad de la acción movida por lo más personal y por otro lado la puesta en marcha de la reflexividad como toma de conciencia y transformación de sí.

La importancia de estos aportes, radica en poder abordar el análisis del segundo dispositivo de formación, o sea pensar con los entrevistados la dimensión de lo efectivamente hecho y su análisis en el trabajo, lo que es en definitiva la formación en el trabajo, o sea su profesionalización.

Son pertinentes e importantes para esta tesis, los aportes de **Yves Clot**¹³. Con el autor, tomamos el concepto de **HACER**, en tanto se relaciona con la noción de actividad y de análisis de la actividad. Y. Clot profundiza en sus investigaciones desde los aportes de L. Vygotsky cuando comienza sus trabajos en CNAM.

En relación a los aportes de Y. Clot (2000), nos interesa hacer mención al **ANÁLISIS CLÍNICO DEL TRABAJO**, por el cual la experiencia profesional se construye en un colectivo de profesionales que integrados al trabajo discuten y encuentran recursos para los problemas emergentes. El lugar del otro, del grupo y de lo social cobra un valor significativo en tanto es posible la configuración de espacios intermediarios de producción de conocimientos en una zona de desarrollo proximal, al decir de Lev Vygotsky (1931). La experiencia personal también deviene en éste espacio y la constituye lo vivido, lo entendido y lo elaborado en la puesta en palabras.

L. Vigotsky es importante para Y. Clot en el entendido de que lo social está en cada uno de nosotros, en el cuerpo, en el pensamiento, en el lenguaje. Es por esto que es tan importante para el desarrollo de la subjetividad, o sea lo múltiple del colectivo es muy importante para el desarrollo individual. Entonces en la dimensión clínica de Y. Clot, lo colectivo y lo subjetivo se tejen mutuamente para construir al sujeto.

El autor refiere al término **CLÍNICA** porque se basa en la idea de que la psicología del trabajo atañe y se desarrolla desde la realidad que el trabajo impone, por y para lo que el autor llama «el trabajo real». Por lo tanto, implica también la transformación de la situación de trabajo. Lo clínico tiene que ver con lo situado, lo particular, lo subjetivo y lo intersubjetivo. Como decíamos antes, bajo la influencia teórica de Vigotsky.

Nos interesa la noción de **TRABAJO** (Clot, 2002, p.134) en tanto tiene la particularidad de ser *personal*, para sí mismo, «entre uno y uno mismo»; *interpersonal*, o sea realizado entre muchos otros; *impersonal*, porque responde a ciertas regularidades; y *transpersonal* en tanto está dirigido a un destinatario cultural e histórico. El trabajo dentro de las regularidades e invariantes que ofrece, posee una dimensión creativa y creadora muy potente para el trabajador, en nuestra investigación, el profesor de Historia.

El trabajo puede en efecto ser visto de esta manera: obra de civilización de lo real que se impone en cada uno y todos, pero también entre uno y uno mismo, Historia antigua que atraviesa a cada uno y con la cual cada historia singular debe explicarse. Este devenir que supera

¹³ Yves Clot, psicólogo del trabajo e investigador de C.N.A.M., Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, Francia. Se formó en Filosofía y sobre la psicología del trabajo trabajó en su tema de tesis. En CNAM desarrolla sus concepciones en torno a la «clínica del trabajo», dirigido a la acción en el ámbito profesional y busca desarrollar la capacidad de actuar sobre los propios trabajadores en su ámbito profesional. Enlace: <http://psychologie-travail.cnam.fr/presentation/l-equipe/l-equipe-pedagogique-137673.kjsp>

a cada uno paradójicamente le hace disponible este vínculo interpersonal común, que finalmente, debe replicar a riesgo de perderse de una fuerza vital de energía. Desde este punto de vista, el trabajo es transpersonal como lo es, a su vez el lenguaje. ... El trabajo es un esfuerzo personal no solamente orientado por un intercambio directo con el otro, sino simultáneamente dirigido a un destinatario ausente: «la existencia de todos»... trabajar es pues, transformar su actividad en un fragmento del discurso común. (Clot, 2002, p. 134).

De los aportes de Y. Clot, el de **ERGONOMÍA**¹⁴ es útil en sus investigaciones sobre la formación y la transformación de la experiencia. En particular, interesó para la presente investigación el ejercicio de las **INSTRUCCIONES AL SOSÍAS**. Para Y. Clot la técnica apunta a la transformación del sujeto por un desplazamiento de sus actividades en lo dicho. La tarea consiste en un trabajo de grupo donde un sujeto le dice a otro «supón que yo soy tu sosías y que mañana me encontraré en situación de tener que reemplazarte en tu trabajo ¿Cuáles son las instrucciones que deberías darme para que nadie se dé cuenta de la sustitución?» (Clot, 2000, p. 140). A partir de los detalles que se explicitan, se pueden comprender las relaciones entre los pares en el colectivo, la tarea propiamente dicha, la relación con las jerarquías y las relaciones con las organizaciones formales e informales del mundo del trabajo. En la puesta en marcha de la técnica, puede observarse a la actividad como «la pequeña unidad de intercambio social» (Clot, 2000, p 140).

Muchas confrontaciones pueden verse en el ejercicio explicitado: la del sujeto consigo mismo y de él con la tarea, del sujeto con sus jefes y los colegas. «Lo importante es que vuelve extranjera la experiencia» (Clot 2000. p. 140) propia, de ahí que pueda leerla o interpretarla en las palabras propias al decirlas al sosías. El sosías a su vez lleva a la acción no vivida (que no es propia) sin embargo, por su ejecución pasa al plano de lo real, es objetivo del instructor compartir con el sosías «su versión» de lo real. La presente investigación tomó en consideración el ejercicio de instrucciones al sosías como lo explica Clot, compartiendo las intenciones del autor y llevó a las entrevistas realizadas la reflexión en torno a lo real del trabajo.

Los aportes de Y. Clot son importantes en nuestra investigación porque nos permiten incluir la dimensión de la otredad y lo que se produce en espacios intersubjetivos. Esto parte de la influencia teórica de Lev Vigostky, por ejemplo en torno a la noción de zona de desarrollo proximal, como lugar potencial de aprendizajes, donde el lenguaje ocupa un lugar protagónico. La dimensión colectiva e intersubjetiva se pone en juego con Y. Clot, así como la visión clínica del trabajo que se emparenta para nosotros con Blanchard Laville. Estos

¹⁴ La ergonomía es la disciplina que diseña lugares de trabajo, herramientas y tareas para los trabajadores, tomando en consideración las características fisiológicas, anatómicas y psicológicas del trabajador.

aportes son significativos especialmente en el análisis de lo que hemos llamado segundo dispositivo de formación.

La dimensión singular e intersubjetiva

Un referente igualmente importante para nuestro trabajo son las investigaciones realizadas por el equipo de la Universidad de Paris X-Nanterre¹⁵, conformado originalmente por J. Beillerot, C. **Blanchard-Laville**¹⁶ y N. Mosconi. Su perspectiva socio-clínica articula aportes procedentes del psicoanálisis, la psicología y la didáctica. Conceptualizan en torno a: relación con el saber, formación, construcción de sentido; partiendo del sujeto y su historia, deseos e inconsciente.

Blanchard-Laville (1999) en un estudio sobre la evolución de la psicología clínica, puntualiza las características de la **POSTURA CLÍNICA**; concepto central de esta investigación, porque implica un posicionamiento frente a lo que se pretende conocer y frente al mundo. La autora nos indica que el enfoque clínico en investigación implicaría pensar la dimensión psicoanalítica en el terreno de las ciencias humanas con la intención de encontrar explicaciones o de comprender fenómenos muy complejos. Lo clínico se posiciona para ella, en uno o dos personas en situación y en interacción con el objetivo de comprender la dinámica o el funcionamiento de estos sujetos en su singularidad irreductible.

Es así que el investigador clínico trabaja dentro y sobre la relación en un *décalage* y una distancia necesaria (Blanchard-Laville, 1999 a). Según la autora, cuatro aspectos se relacionan a la postura clínica: por un lado la dinámica de posicionamientos entre lo singular y lo universal, ya que desde lo singular (o la comprensión de sí) puede abrirse un camino al conocimiento de lo universal. En segundo lugar, la disolución de la dicotomía sujeto-objeto porque el sujeto aparece implicado dentro y para el proceso de conocer; la búsqueda lo hace parte integrante del campo, por lo que ella debe ser tomada en cuenta e interpelada a la vez. Dos dualidades más son diluidas para la autora: por un lado, teoría y práctica ya que búsqueda, producción de conocimiento, acción, e intervención son elementos estrechamente fusionados que llevan implícita la transformación del sujeto. Por otra parte, parecerían desdibujados los límites entre lo normal y lo patológico. Mientras el concepto de clínica que

¹⁵ Enlace: <https://www.u-paris10.fr/>

¹⁶ Claudine Blanchard-Laville: Realizó estudios de Matemática Y Filosofía en Toulouse en 1959. Es profesora en la Facultad de Ciencias en Dakar entre 1964-66 y Reims entre 1966-1968. En la Universidad de París X Nanterre trabaja en el área de matemáticas y psicología. Es Magister en Educación y Dra. en Didáctica de Matemáticas. Su interés por el psicoanálisis se desarrolla desde 2009, en la revista Cliopsy donde alienta a la investigación clínica en ciencias de la educación. En 2005 contribuye a la creación de la maestría profesional de formación en ciencias de la educación en la intervención y análisis de las prácticas en París, Nanterre.

ha fundado la medicina se apoya en la construcción de la patología; el posicionamiento de Nanterre lo pone en cuestión para pensar la experiencia humana.

Las investigaciones que actualmente desarrolla la Clinique d'orientation psychanalytique (CLIOPSY)¹⁷ desde el año 2003 aproximadamente y que publica en su revista científica, nos proporciona herramientas conceptuales para intentar trasladar las implicancias de la teoría psicoanalítica al abordaje clínico de las prácticas de enseñanza. En sus trabajos de investigación y escritura, Claudine Blanchard-Laville (1996,2001) analiza el desarrollo de la formación profesional docente y los movimientos afectivos implicados, desde su doble formación como psicoanalista y profesora de matemática en Francia, y desde el trabajo durante algunos años en un grupo de investigación codisciplinario¹⁸ en el que varias áreas del conocimiento toman al docente y sus prácticas de enseñanza, como objeto de estudio. Sus aportes empíricos y teóricos piensan la enseñanza y la formación docente desde el enfoque clínico de orientación psicoanalítica.

Debemos mencionar además, los trabajos que realiza **Mireille Cifali**¹⁹ a partir de las siguientes dimensiones teóricas: **ENFOQUE CLÍNICO, FORMACIÓN Y ESCRITURA**; saberes construidos, saberes de la experiencia y de la alteridad en la construcción de la propia formación.

Abordar los problemas relacionales, la intersubjetividad y la subjetividad en los oficios de enseñanza y educación, nos conduce a la elaboración de dispositivos propios del enfoque clínico. Los estudios de caso, el trabajo sobre situaciones, los relatos de experiencias y el grupo de orientación Balint son una ocasión para el aprendiz de construir sus propias convicciones. (Cifali, M, 2008, p.8)

Los insumos teóricos y empíricos se focalizan en la relación docente alumno en el espacio del aula. Esta investigación los toma, para trasladarlos a pensar la formación en la institución liceal atravesada por las complejidades actuales de enseñanza. No obstante las distancias que nos separan de la investigación en Psicología y Educación en Francia, la presente investigación busca partir de una concepción análoga que dimensiona al sujeto de la acción en construcción o sea diseñándose en sus acciones con los otros del trayecto (estudiantes, colegas, jerarcas, etc.).

¹⁷ Enlace: <http://www.revueliopsy.fr/>

¹⁸ Las investigaciones de Blanchard-Laville tienen inspiración en el dispositivo grupal de reflexión profesional de M. Balint (psicoanalista húngaro vinculado a la práctica de la medicina). Este dispositivo se destacó por su carácter de novedad y por ser fundamental para los profesionales de la época en tanto reflexivos de sus propias prácticas. Blanchard-Laville dictó en Claeh (Montevideo), el curso: «El abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el acompañamiento de la formación docente». (X/2011).

¹⁹ Cifali, Mireille, Universidad de Ginebra, Suiza, integra el comité científico de CLIOPSY. Dictó en Claeh (Montevideo), el curso: «De la relación pedagógica a la escritura de la práctica de la enseñanza» (III/2012). Enlace: <http://mireillecifali.ch/wp>

Los docentes son trabajadores, tienen que vérselas con un sufrimiento de orden psíquico. No se trata tanto de que su patología individual los constriña a ese sufrimiento –puede ocurrir que su propio disfuncionamiento se refuerce por el ejercicio profesional o que entre en resonancia con la dificultad específica de esta profesión-, sino que lo que yo quiero hacer ver es que este sufrimiento es inherente a la construcción y al mantenimiento del vínculo didáctico del que son responsables. De este modo, ninguno de nosotros escapa a él; cada docente se las arregla a su manera y de modo más o menos confortable, los docentes tienen que vérselas con el sufrimiento psíquico profesional específico de su oficio. Desarrollan estrategias singulares, modos de defensa que es interesante llegar a conocer para comprender la naturaleza de ese sufrimiento y para acompañarlos en una práctica de liberación. (Blanchard-Laville, 2001, p.67).

El marco referencial teórico toma como concepto central el de **FORMACIÓN PROFESIONAL**. Desplegaremos esta conceptualización a partir de los aportes de literatura mayoritariamente francófona que ha abordado la temática desde la década de los ochenta. Debemos reconocer que habitualmente escuchamos la referencia a la formación en tanto «dada» desde otro, portador de saber y experiencia cuyas referencias a lo institucional es imprescindible. Así, formación y centros de formación parecen indisociables. Sin embargo no es la mirada en la que deseamos profundizar.

Las referencias teóricas que nos interesan consideran la formación como parte del sujeto y de las prácticas. G. Ferry (1990), nos refiere al concepto de *formación* en tanto implica un irse dando forma, una transformación de las representaciones e identificaciones del sujeto en lo cognoscitivo, afectivo y social. En este sentido, la formación no puede ser dada desde el mundo exterior como un objeto ajeno o extraño al sujeto; más bien, formarse implica a todo el sujeto, va construyéndolo y subjetivándolo.

En nuestro caso, nos atañe la formación profesional que involucra aspectos institucionales y sociales del rol docente, así como relacionales que vinculan a los alumnos, a los colegas y a una relación particular, «la relación consigo mismo»: **Gilles Ferry** (1990)²⁰.

De acuerdo a este autor, **LOS MEDIADORES** en el proceso de formación son los sujetos (los profesores expertos por ejemplo) y también las lecturas, las circunstancias, la capacidad de relacionamientos, los dispositivos de enseñanza, el currículo y los recursos, los contenidos en general, y muchos otros que interceptan a los sujetos para enriquecer la acción de formación. En este sentido, la formación del profesor de Historia, constituye una tarea, un trabajo que requiere un esfuerzo, una sostenida energía psíquica.

²⁰ Gilles Ferry, pedagogo, una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia.

¿Qué separa enseñar de formar? ¿Y aprender de formar-se? En la perspectiva de G. Ferry (1990,1997) y J. Beillerot (1998), las prácticas de enseñanza constituyen el lugar de la formación. G. Ferry (1990) desarrolla cuatro niveles de teorización: un primer nivel que es el del hacer o de la práctica; un segundo nivel donde el sujeto se pregunta sobre el cómo de la práctica, ahí produce un discurso sobre su hacer que a la vez, lo despega de él. En un tercer nivel más praxeológico, el sujeto se pregunta sobre el para qué de su práctica y al construir los sentidos va elaborando su teoría sobre ellas. En el cuarto nivel, o nivel científico se amplifica la reflexión estableciendo las conexiones entre las prácticas y la dimensión socio-institucional. Nos interesa de G. Ferry (1990), fundamentalmente la idea de que formarse significa, irse dando forma; implica la construcción del sujeto en sus prácticas tanto las que están vinculadas con la obtención de un título habilitante como las que desarrolla en el ejercicio de su profesión.

Esta metáfora del ir moldeándose a uno mismo en su hacer remite a un tiempo y lugar, a una situación puntual, a los sujetos y a sus historias individuales y colectivas. Lo que esperamos explorar en la presente investigación es la complejidad que la formación, así conceptualizada, reviste luego del egreso en el ejercicio de la profesión.

La formación entonces, podemos entenderla como dinámica y como proceso, siendo abarcativa de varios momentos en la vida de la persona, que busca (o desea) formar-se, y remite no solo a un presente sino también a un pasado, el pasado de los aprendizajes y a un futuro, aquel sobre el que nos preguntamos, ¿Qué profesor deseo o espero ser? En el sentido que se anuncia aquí, formarse «...no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo...» (Ferry, 1990, p.44).

Y aunque pareciera un trabajo en solitario, para el autor, formar-se implica muchos otros: los adultos que han enseñado, los maestros y profesores, los profesores de didáctica, los adscriptores, los historiadores, los propios alumnos, decimos. En el entendido de que los otros están ahí junto al sujeto es que se abre la pregunta sobre cuán valioso es lo que podemos hacer juntos en la construcción de una tarea de formación (Ferry, 1990). Inevitablemente pensar la formación en esta dimensión de profundidad inter-subjetiva, trasciende lo curricular y lo instituido. Se posiciona en torno al sujeto creador y activo, autónomo, pensador y crítico, forjador de su propia tarea de formación, que se muestra aprendiendo a la vez que enseña.

Por su parte, **J. P. Boutinet** (1990) nos acerca a esta conceptualización y nos dice que se trata de una anticipación de «interrogación perpetua» que es personal y situado en tanto

permite anticipar y crear la acción y su sentido. *El proyecto es una herramienta fundamental de formación*. Por un lado, porque a través de lo que se proyecta se anticipa, se «saca» fuera y se introyecta a la vez, trayendo para sí a los otros y al mundo. A la vez porque en el proyecto está el sujeto, el mundo de sus afectos y sus construcciones intersubjetivas, las palabras y los gestos, en él puede mirarse, pensarse, crearse.

La construcción que el sujeto hace de sí mismo y la *historización de sí como parte de su formación* nos acerca a dos dimensiones igualmente relevantes (Boutinet, 1990). Por un lado la de la conformación de la identidad profesional que va haciéndose cuerpo, afecto, experiencia y transformación. Primero es el desconocimiento de sí, luego, lo que prima es la dinámica de la propia construcción. Es inevitable pensar, que en ese trayecto de formación profesional nos encontramos más con nosotros mismos.

Otra conceptualización de referencia es *la de relación con el saber*, a la que nos acercamos con **J. Beillerot** (1998) y C. Blanchard-Laville (1996). Para los autores, saber implica un trabajo psíquico o mental que involucra el trabajo sobre sí mismo y el mundo, para conocer. En este sentido, saber es transformación y creación o autoría que involucra al sujeto del consciente y del inconsciente o sea al sujeto de deseo

Interesa de manera especial a nuestra investigación, la *dimensión intersubjetiva* que implica la profesionalización. Para esto partimos de los aportes de la psicopedagogía clínica que llegan a nosotros con la psicopedagoga argentina **Alicia Fernández**²¹. Sus conceptualizaciones nutren la psicopedagogía en el trabajo con los estudiantes, y las herramientas teóricas para que el profesor se piense en la escena de sus enseñanzas.

Tomamos de la autora sus construcciones teóricas en torno a la noción de **AUTORÍA DE PENSAMIENTO**. Se trata del proceso de producción de *sentidos* y al reconocimiento de sí mismo como gestor o partícipe de tal producción. La autoría tiene que ver con el *modo de situarse* que tiene que ver con el deseo de producir. En este sentido la autoría nace y se desarrolla en espacios intersubjetivos de producción de diferencias.

Es importante señalar que el sujeto se *apropia de su autoría, a partir de sus obras*, es decir a través de su hacer. La obra hace al *autor*, en cuanto el autor va reconociéndose en ellas. Se entrelazan con la autoría de pensamiento: la capacidad de elegir; la autonomía; la dimensión vocacional; la capacidad de nutrirse de las experiencias para construir lo nuevo;

²¹ Alicia Fernández (1946-2015). Psicopedagoga argentina, formada en la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, (1968). Ha realizado importantes aportes al desarrollo y formación de profesionales psicopedagogos y docentes en toda la América Latina y Portugal. Dirigió EPSIBAU (Espacio Psicopedagógico Brasil Argentina y Uruguay). Su actuación se inició en Buenos Aires y el interior de Argentina y América Latina, actuando en núcleos de trabajo permanente, a través de cursos de posgraduado y de seminarios periódicos en diversas ciudades de Brasil, Argentina y Uruguay. Enlace: <http://www.epsiba.com/>. Con la autora hemos realizado diversos cursos presenciales y no presenciales desde 2006 hasta la fecha.

así como el reconocerse sujeto pensante y el habilitarse para sí, la posibilidad de inscribirse en la escritura. Estos aspectos parecen implicar un trabajo sobre sí mismo, en la trama de los afectos y las realizaciones personales.

Es importantísima esta noción para nuestro trabajo de tesis, en tanto nos permite guiar la mirada al *sujeto autor* capaz de transformar su medio, el lugar de trabajo y a sí mismo en esa acción. Esta tarea que hace para sí mismo, el profesor de Historia, lo hace también pensando en sus estudiantes, quienes deberán realizar junto con él, una tarea similar de transformación de sí y del entorno. Es entonces importante señalar el entrelazamiento de autorías que un profesor puede generar, las suyas propias en el ámbito del trabajo, y la de sus estudiantes a instancias de promover aprendizajes o despliegue de saberes. Esta idea se vincula para nosotros con la de G. Ferry (1990) en tanto *la autoría* podría implicar una dimensión poderosa del formar-se.

Es para nosotros relevante señalar los aportes de **Donald Winnicott**²². a la teoría de Alicia Fernández y a nuestro trabajo de investigación. Por un lado la importancia de la madre como sostén y determinante en las primeras interacciones madre-hijo para el desarrollo del yo en el niño. Desarrolla la noción significativa de: **MADRE SUFICIENTEMENTE BUENA**. Nos dice que la buena madre suficientemente buena, permitiría al niño, pasar de la dependencia absoluta a la relativa y de allí a la independencia.

Nos importa señalar también, las implicancias del espacio de producción de diferencias como un espacio de simbolización, posible encuentro entre sujetos, ese espacio es potencial para Winnicott «Existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural» (Winnicott, 1993, p. 94). Siguiendo a Winnicott, entonces, nos interesa la noción de **ESPACIO TRANSICIONAL**, como un espacio intermediario que se construye entre el conocimiento del mundo y el interno del sujeto; es un espacio entre ambos en la que se «...constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora». (Winnicott, 1993, p. 23).

Vinculados a los aportes de Winnicott, nos interesan los de **Rene Kaës**²³ y **Didier Anzieu**²⁴ en torno a las conceptualizaciones que realiza el psicoanálisis en relación a la **FAN-**

²² Donald Woods Winnicott (Plymouth, 7 de abril de 1896 - Londres 25 de enero 1971). Pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés.

²³ René Kaës es especialista en psicoanálisis grupal. Es miembro titular del Círculo de Estudios Franceses para la Formación y la Investigación Activa en Psicología. Es miembro titular de la Asociación Internacional en Psicoterapia de Grupo

TASMÁTICA DE LA FORMACIÓN, LO GRUPAL Y LO INSTITUCIONAL. Nociones que aparecen desarrollados en distintos textos, y que nosotros vinculamos en el despliegue analítico.

En el planteo de los autores, incluimos la formación del hombre por el hombre, donde desarrollamos la importancia de la formación en la movilización de los procesos psíquicos intersubjetivos. La dimensión inconsciente de los procesos psíquicos que se ponen en juego refiere a los afectos, deseos, fantasías, vínculos presentes en las relaciones interpersonales que imponen todas las prácticas sociales.

Valoramos también al grupo, en el sentido que lo plantea Kaës, desde la mirada psicoanalítica. Adjudica al grupo la entidad de «objeto psíquico» para los sujetos; para Anzieu y Kaës el grupo es la realización de los deseos inconscientes. Kaës estudia la noción de grupo interno a través de la representación del grupo, en el sentido del grupo.

En la fantasmática del formador (Kaës 2007, p. 68) la ilusión de dar forma a la masa está presente y en su contrapartida «el formado» espera «ser formado», este intercambio fantasmático se produce a nivel inconsciente. Esta noción es importante para nuestro análisis de investigación en tanto nos permite comprender ciertos aspectos de los dispositivos institucionales de formación.

Podríamos decir en términos generales, y para ir finalizando, que la noción de **EXPERIENCIA** es la que podemos construir con todos los autores mencionados. La experiencia implica la construcción de sentido. Esa construcción parte de las vivencias, de lo acontecido para el sujeto, pero también de las marcas subjetivas y afectivas que esas vivencias imprimen en cada persona.

En nuestro tema de investigación importa el planteo de Barbier, en tanto refiere a tres tipos de experiencias humanas en torno a las actividades. Ellas son las «*actividades operativas, (...) de transformación de su entorno (...) las actividades de pensamiento, o actividades de transformación por los sujetos de sus propias representaciones (y las) las actividades de comunicación, (o sea) de movilización de signos con una intención sobre otros*». (2000, p.62)

Las experiencias personales se construyen en las actividades cotidianas, ellas son matriz de nuevas decisiones, de nuevas actividades por venir. Por lo tanto la experiencia contiene una dimensión que proviene del saber consciente y de las huellas más inconsciente, como las más subjetivas construidas en espacios con otros, como puede ser el de los primeros

²⁴ Didier Anzieu (Melun, 8 de julio 1923 - París, 25 de noviembre 1999) Psicoanalista francés. Ha aportado en relación al autoanálisis de Freud y la dinámica de grupos. Además de su teoría: «Yo-piel» en la que explica la formación del pensamiento por las experiencias corporales y tacto.

vínculos o los de la grupalidad. La experiencia incluye la posibilidad de la transformación y por lo tanto de la formación a instancias del trabajo. Por este motivo la construcción de la experiencia y su análisis constituyen la formación en el trabajo, o sea la profesionalización docente.

La dimensión intersubjetiva en los distintos autores, es muy importante para nuestra investigación porque nos posiciona en una mirada hacia el sujeto, hacia lo humano, incluyendo todas las dimensiones de si, como la inconsciente. Estos aportes nos permiten ampliar los marcos referenciales anteriores y situarlos en el sujeto del psicoanálisis, donde la dimensión afectiva se juega ampliamente. Esta mirada, es la que nos permite configurar con precisiones «humanas» la noción de experiencia que es eje de nuestro trabajo.

Metodología y estrategias de investigación

Para abordar el problema de investigación y sus objetivos consideramos pertinente la metodología cualitativa de investigación, ya que es la que nos permite aproximarnos a un enfoque clínico de investigación en ciencias humanas.

Las especificidades que ofrece la investigación clínica de orientación psicoanalítica (Blanchard-Laville, 2009, p. 13), nos posibilita abordar el problema de investigación. Hemos planteado que nos centramos en torno a la articulación de las experiencias de formación de los profesores de Historia durante los estudios de grado en el Instituto de profesores Artigas (IPA) y las experiencias de formación que brinda el ejercicio de la profesión en el trabajo.

Para nuestro trabajo, hemos considerado especialmente los objetivos y especificidades de la investigación clínica de orientación psicoanalítica, en tanto se encuentra centrada en la dimensión de lo personal y lo subjetivo, por lo que toma en cuenta particularmente, la situación de cada sujeto y la dimensión de la interacción intersubjetiva. Es objetivo primero de dicha línea de investigación es comprender el funcionamiento de la psique del sujeto en su singularidad irreductible. (Blanchard-Laville, 2009, p. 13).

Por lo expuesto, nos interesa destacar que esta línea investigativa, trabaja en torno a la distancia entre el sujeto observado y el investigador, adjudicándole especial relevancia. La mirada clínica en la investigación psicoanalítica asume la participación, implicación de los sujetos, y los aspectos transferenciales y contratransferenciales como recurso para el proceso del conocimiento (Blanchard-Laville, 2009, p. 13). En este sentido, la dimensión subjetiva es parte importante del proceso de la investigación y forma parte del cuerpo del análisis. (Cifali, 2008, p. 130)

En nuestra investigación, esta dimensión es particularmente importante por tratarse del análisis de los relatos en torno a experiencias en la cual la investigadora se implica, en tanto forma parte del conjunto de los trabajadores docentes de la enseñanza de la Historia. Comparte con los entrevistados, la situación común de haber egresado del IPA, de encontrarse trabajando en instituciones públicas de enseñanza media y superior, así como con ciertos cursos realizados en paralelo al tiempo de trabajo. Estas dimensiones son puestas en consideración a la hora del diseño y realización de las entrevistas; lo que significa, en un sentido, el atravesamiento particular de la tarea de investigación en tanto nos encontramos emparentados con el trabajo que realizan nuestros entrevistados, y sus recorridos de formación.

En el trabajo de análisis, incluso durante el desarrollo de las entrevistas, hemos apreciado instancias de profunda empatía con la problemática planteada por los profesores o las experiencias narradas. En este sentido debemos señalar que la mirada teórica del enfoque clínico de investigación con orientación psicoanalítica (Blanchard-Laville, 2009, p. 13-14), nos permite tomar en consideración los aspectos empáticos que se hicieron evidentes para mostrarlos también en nuestro análisis.

De igual forma, y a partir de la línea de investigación señalada, elegimos revalorizar los aspectos cotidianos, lo diminuto de la experiencia, en el entendido de que allí se evidencia el pliegue de la emoción, la alegría o la frustración evidente en gestos o expresiones del lenguaje.

Es entonces, relevante subrayar que la subjetividad del investigador es una parte importante de la investigación para el enfoque clínico de orientación psicoanalítico, por lo tanto debe tenerse en cuenta y ser trabajado en quien investiga. Sin embargo, nos dice Blanchard-Laville, «este enfoque no renuncia a algún tipo de generalización. Ella es la capacidad de identificar, a partir de casos singulares los mecanismos u organizaciones psíquicas y así identificar el potencial de actuación en cualquier situación relevante». (2009, p. 14)

Este último aspecto, fundamental en las investigaciones de la autora, es muy secundario en nuestro análisis, porque lo que nos interesa especialmente es la consideración de la dimensión singular con valor científico, dimensionarlo en su complejidad, y en este sentido valorar también la diversidad, esta es la constante, la evidencia de lo distinto y lo multifacético.

Partiendo entonces, del enfoque clínico de investigación, priorizamos la mirada en particular y elegimos para la recogida de datos la entrevista en profundidad, ya que comprende el recurso de las historias de vida profesional.

El universo investigado fue de seis docentes de Historia en distintos niveles de carrera. Para abordar la selección hicimos diversos llamados telefónicos y contactos vía mail a distintos docentes del escalafón de efectivos del año 2013-2014²⁵. Consideramos como criterios de selección, docentes que hubieran cursado y fueran egresados del IPA, y que se encontraran en el desarrollo de su profesión en instituciones públicas de Montevideo.

El recorte privilegiado entonces fue el egreso y la situación de encontrarse en el ejercicio de la profesión. De la cantidad de docentes que surgen del recorte inicial, decidimos hacer

²⁵ Disponible en: www.ces.edu.uy.

uno nuevo, en tanto nos interesaba privilegiar uno por cada grado escalafonario²⁶. Dada la cantidad de listas que utiliza el CES para el llamado a adjudicación de horas, y la presencia de dos tipos de cargos (interino y efectivo) decidimos que los entrevistados debían formar parte del escalafón de efectivos²⁷. Entendimos que podríamos hacer evidentes en la entrevista, la experiencia del concurso a la efectividad (cualquiera hubiese sido su modalidad), ya que implicaba una vivencia en torno a la acreditación para el ascenso escalafonario y el acceso al trabajo, valoramos este aspecto ya que podría ser recuperado en nuestro análisis en torno a la formación.

La selección de estos casos se hizo apuntando a la diversidad desde los indicadores externos como: edad, liceo donde trabaja, antigüedad en la función, cursos que dicta, reconocimiento en el medio profesional. Los profesores que finalmente mostraron disponibilidad a la entrevista y agrado con la modalidad de la investigación, fueron: María: grado 7; Antonio: grado 7; Juan: grado 5; Graciela y Alba: grado 4 y Matías concursante a grado 1.

El instrumento principal de la recogida de datos fue la entrevista en profundidad, y la utilización de materiales de producción escrita que fueron emergiendo de las entrevistas. Las entrevistas se realizaron, en el año 2014, los días: 25 de febrero (María y Alba); 28 de febrero (Graciela); 1 de marzo (Juan); 12 de marzo (Antonio) y 31 de marzo (Martín). Se realizaron en distintas direcciones acordadas con los entrevistados: lugares de trabajo o domicilios, procurando tiempos de encuentro que habilitaron el diálogo. Fue de nuestro cuidado, respetar los lugares en acuerdo con el entrevistado, donde se pudiera trabajar con comodidad, en espacios acordes para la tarea, sin interferencias.

Previo a la entrevista la entrevistadora lee en voz alta el consentimiento informado y solicita la firma del mismo. Se explica a los entrevistados el tema y problema de investigación, así como el contenido general de las preguntas y el tiempo estimado de diálogo. La entrevista²⁸ duró aproximadamente 90 minutos, fue llevada adelante con las preguntas de la entrevistadora, no obstante lo cual se dieron instancias de diálogo en torno a reflexiones o comentarios que fueron surgiendo espontáneamente.

En el desarrollo de la entrevista, y de acuerdo a lo planificado, se solicitó a los docentes dos producciones escritas. Una, en la cual se pide la representación del trayecto de formación, para lo cual se proporcionó lápices, lapiceras y colores y una hoja tamaño A4. La ma-

²⁶ Recordemos que los grados escalafonarios van del 1 al 7 y que además, el Consejo de Educación Secundaria cuanta con una serie de listas de profesores interinos, egresados o concursantes.

²⁷ Dicho escalafón es elaborado por las inspecciones de asignatura tomando en cuenta diversos criterios, uno es el puntaje de inspección, el de dirección, la actividad computada y la asistencia. Con esos datos se promedia en un puntaje promedio.

²⁸ La grilla de preguntas las exponemos en los anexos.

yoría de las modalidades elegidas por los docentes entrevistados para realizar la producción fue la línea cronológica de sucesos o mojones de formación a lo largo de la vida. Se utilizó lapicera, líneas rectas y curvas, y años importantes para los docentes puestos en torno a la línea central.

Al cierre de la entrevista y a modo de valorar en perspectiva de lo dialogado, se solicita al profesor/a que en un papel de color rojo, escriba lo que entiende tiene madurado en su trayecto de formación. En un papel de color verde, se pide que escriba lo que aún permanece inmaduro en su trayecto de formación y en un papel de color amarillo que valore la posibilidad intermedia de lo que está para ese profesor, en vías de maduración. Utilizamos la metáfora de un árbol con diversos frutos y pedimos a colegas que ubiquen en los papeles recortados las impresiones señaladas. Al final, se ubican los papeles en el árbol representando sus frutos. Se busca con ésta técnica que el profesor exprese en breves enunciados escritos la síntesis de lo que entiende es, a la fecha de la entrevista, la realidad de su trayecto de formación y las proyecciones que hace del mismo.

Estas escrituras están a disponibilidad en papel, así como todas las entrevistas que pueden ser consultadas en materiales de audio, ya que las entrevistas fueron grabadas y guardadas en archivos mp3.

A los efectos de abordar las percepciones institucionales sobre la formación docente se partió del análisis de un corpus de documentos integrado por programas oficiales, y fundamentaciones de planes de estudio. Fueron consultados los diversos textos de los planes de estudio del profesorado de Historia en formación docente, especialmente el IPA en donde se concentra nuestra investigación. Tomamos los textos originales de los planes 1986 y 2008²⁹ en particular y consultamos también diversas investigaciones en torno a la historia de la formación docente, de donde surgen datos de planes anteriores de formación de profesorado (ej. plan 1976). Al respecto de esto, la biblioteca del IPA y del IPES, cuentan con los Anales del IPA, material valiosísimo para abordar la temática y hasta amplificarla llegado el caso. Los materiales consultados fueron fichados y analizados en diversos textos paralelos al análisis de las entrevistas, durante los años 2013 y 2014.

Tanto para el caso de las entrevistas como para el de la lectura de los documentos se tomaron especiales recaudos respecto de la interpretación de la voz y la palabra del otro. Se tuvo en cuenta que necesariamente los dichos de los sujetos en una entrevista están situados en ese contexto discursivo, marcado por el entrevistador, y están dirigidos a él, posiblemente en función de una interpretación de lo que el entrevistado considera correcto o apro-

²⁹ Disponibles en www.cfe.edu.uy

piado para ser dicho, en una entrevista que está siendo registrada y será utilizada luego en un trabajo de investigación.

Por lo tanto, entendemos importante señalar que el tratamiento de las entrevistas fue realizado teniendo presente, en todo momento, que la entrevista se encuentra enmarcada en el contexto de una acción discursiva, intencional, dirigida por el entrevistador, donde el entrevistado elige intencionalmente sus respuestas.

A la hora de construir un sentido para los dichos de nuestros entrevistados, como para los dichos de los textos oficiales consultados, el lector toma en consideración la particularidad del dialogo por ser él mismo partícipe del tema de investigación y del conjunto de trabajadores de la enseñanza. La investigadora entiende que los dichos de los entrevistados se dicen en el contexto de la entrevista y tienen la particularidad de ser dirigidos, intencionales y elegidos. Con todos esos recaudos, del análisis surgen una serie de categorías emergentes que son analizadas en profundidad en los capítulos que siguen a éste apartado.

Es importante señalar que el análisis de las entrevistas contó con diversos momentos y distintos tipos de textos producidos. En un primer momento, antes de escuchar las entrevistas, la investigadora realizó una primera escritura que le permitió posicionarse en su propio trayecto de formación, bajo la mirada teórica que es de su consideración. Esa instancia fue fuertemente emotiva, pero importante para deslindar el recorrido propio del de los entrevistados.

Luego, se realizaron muchas instancias de escucha y desgravación de las entrevistas, en cinco oportunidades previas a un análisis de investigación se escuchó y desgravó. La intención era alcanzar una comprensión de los dichos, y evocar gestos, miradas, todo lo enfatizado, emociones negativas y positivas de los entrevistados.

En otra instancia se realizaron análisis de los dichos de cada entrevistado y se procuraron cruces para encontrar similitudes en los dichos. Este trabajo es el que nos permite dar cuenta de la dificultad persistente en encontrar denominadores comunes. Lo persistente, en cambio, era la diversidad presente en cada entrevista, eran para nosotros los emergentes de la entrevista.

Finalmente, en un trabajo que apuntó más a la escritura de la tesis, con sus parámetros formales, decidimos retornar al problema y las preguntas de investigación a los efectos de potenciar el análisis investigativo. En esta instancia, surgieron los dos dispositivos de formación que necesitábamos para enmarcar el análisis de las entrevistas a los efectos de la investigación. Sigue persistiendo, para nosotros, la dificultad de encontrar en las entrevistas elementos comunes.

En todo este recorrido, la constante fue la importancia de la dimensión de la escritura, donde la investigadora llegó a renunciar en varias oportunidades a textos que habían sido escritos de forma «definitiva». Queremos decir que la escritura de diversos y múltiples textos, fue un soporte de pensamiento y de encuentro con los dichos de los entrevistados complementariamente con los dichos de las entrevistas, que fueron recuperados muchas veces desde el audio original para evocar gestos, emociones, acentuaciones entre otras cosas, y procurar dimensionar en la impronta de la escucha los sentires personales. (Cifali, 2008, p. 177)

Quedó en evidencia también para nosotros, en este camino de investigación, (que es también una instancia de formación) la importancia de la escritura en tanto formadora, como espacio de inscripción, como soporte para pensar, como lugar para verse. En este sentido, nos sostenemos teóricamente con los aportes de Cifali (2008 p. 180) quien nos brinda la confianza en la construcción de un relato o una narración para vernos, para sentir el pensamiento que queremos transmitir. En este sentido, llamamos a diversas escrituras previas a la final (la de la tesis) las «escrituras intermedias» que habilitaron la más formal, dado el camino recorrido en relatos de experiencias y emociones. Estas múltiples escrituras³⁰ hablan de un trabajo individual y colectivo porque reviste la impronta del acompañamiento del tutor y es posible para tejer «la tesis».

Consideraciones éticas

Los compromisos éticos de la presente investigación implican, en primera instancia, el resguardo a la identidad de los participantes y la información que ellos proporcionaron, en observancia al marco ético y normativo del consentimiento informado.

Además, debo referir al nivel de significación de la singularidad y la construcción de la interpretación del conocimiento que aporta esta investigación de abordaje cualitativo en el marco de la clínica de orientación psicoanalítica. Es así que la implicación del investigador en su objeto de estudio refiere a un diálogo permanente con él, y su rol de lectura o escucha, poniendo en juego desde una perspectiva hermenéutica la dimensión intencional de los enunciados, relativizados en el contexto en el que se producen. El encuentro que promueve esta investigación no debe proveer de una mirada ingenua, ni de estimar que se aproxima a verdades universales, más bien, pretende contextualizar, comprender e interpretar en la experiencia de interacción de la que ella se deriva.

³⁰ Se encuentran disponibles para su lectura en formatos de Word, más de 150 textos «intermedios».

SEGUNDA PARTE
ANALISIS Y DISCUSIÓN

Significaciones ofrecidas y sentidos construidos bajo la dimensión formativa del IPA

«La formación es la escuela a perpetuidad»
G. Ferry

En esta tesis 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. La tarea que nos hemos propuesto, consiste en establecer ciertos enlaces que nos permiten la reflexión y el estudio del tema a partir de los dichos de los docentes entrevistados, y de esta manera abrir a interpretaciones. En el capítulo que presentamos, desarrollaremos conceptualizaciones en torno a las significaciones ofrecidas y los sentidos construidos bajo la dimensión formativa del Instituto de Profesores Artigas (IPA).

Nos parece entonces pertinente comenzar el análisis en torno a ciertas conceptualizaciones teóricas, en el entendido de que ellas nos permiten dialogar con la realidad que plantean los docentes entrevistados. Es también significativo señalar que algunos de los autores elegidos como Gilles Ferry son de referencia también para estos profesores, ya que se han encontrado con sus escritos en alguna instancia de su trayecto y profesional.

Esto implica para nosotros, el inicio de diversas instancias de diálogo sobre el tema formación profesional, tanto en las entrevistas, como en el presente análisis. 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*. Nos disponemos a ofrecer al lector otras miradas teóricas, a la vez que abrimos nuestra interpretación a los dichos de los colegas en torno al tema.

Para comenzar entonces, trazamos junto a Gilles Ferry (1990, p. 43) 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».

Este tiempo, incluye los momentos de formación institucional en los centros de estudio 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, p 43)

Al decir que *las mediaciones de formación* son las herramientas ofrecidas al sujeto y privilegiadas por él como necesarias para formar-se, G Ferry (1990, p. 43) 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.

Como veremos más adelante, en nuestro trabajo analizamos en primer lugar las ofertas de mediaciones que han sido explicitadas por los profesores entrevistados. Entendemos que es precisamente la explicitación de esas mediaciones la que da cuenta de las elecciones realizadas por estos docentes en la consolidación de su trabajo de formación como profesionales de la enseñanza de la Historia, su vida y su identidad profesional.

Es por eso que ponemos el acento en la formación como el «trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se le ofrecen» al profesor, o que él «mismo se procura a lo largo de su vida». (Ferry, 1990, p 44) En este sentido, una parte de nuestra investigación toma en cuenta las elecciones personales durante el tránsito por el Instituto de Profesores Artigas (IPA) a partir de las significaciones allí ofrecidas. Tenemos presente que en ésta instancia de la formación profesional prima para el estudiante, la representación del oficio o las proximidades que pudo trazar hacia él, en las oportunidades de realizar la práctica docente³¹.

Abordamos los aportes de Ferry y los amplificamos, estableciendo lazos con los plantea Barbier (2000, p. 62.) porque introduce una sólida explicitación semántica y conceptual so-

³¹ La práctica docente se debe realizar (según planes de estudio y actualmente el 2008), en los liceos o escuelas técnicas en el grupo a cargo del profesor titular (profesor adscriptor).

bre las nociones de *sentido y significación* diferenciándolas. Ese análisis conceptual que el autor presenta en diversos escritos, nos permite hacer la distinción entre nociones que comúnmente se suelen usar indistintamente. Tomamos entonces su fina disquisición y la utilizamos para comprender cuánto se pone en juego en torno a significaciones y sentidos en la formación del profesor de Historia (IPA).

Barbier (2000 p. 62) entiende por *significaciones* al conjunto de convenciones sociales o signos, adquiridas y transmitidas al sujeto, son abstractas, generales, ajenas al sujeto, se puede decir que completamente exteriores a él. Por otra parte refiere a los *sentidos construidos* en el uso que cada persona hace de las significaciones que le son ofrecidas; esto depende del contexto, del lugar y de los interlocutores. (Barbier, 2000, p.62). Por este motivo los sentidos son personales y situados. La construcción de sentido es del sujeto hacia sí mismo, de igual manera lo es la formación, como lo explicaremos más adelante desde la mirada complementaria de Ferry.

Como hemos señalado, nuestro esfuerzo de análisis consiste en enlazar las conceptualizaciones de Jean-Marie Barbier con los aportes de Gilles Ferry en el entendido de que ese tejido conceptual nos brinda una poderosa herramienta de interpretación de los dichos de los profesores en sus entrevistas.

Procuramos con ello, la comprensión a partir del análisis de las actividades personales que entendemos son transformadoras del sujeto en su relación con el entorno. Las actividades de transformación son las que cada uno se procura para llevar adelante la tarea de su propia formación, que siempre son constitutivas de la experiencia personal. De ahí que el entorno del cual hablamos puede ser el IPA como centro de estudios de grado, el liceo o escuela técnica, como centros de Enseñanza Media. La transformación de la que hablamos es la *transformación de sí* (Barbier y Galaltanu 1998 pág 48) o sea *el trabajo de formación* (Ferry, 1990, 44) que hace el sujeto hacia sí mismo por su acción en relación al entorno en el cual desarrolla sus actividades.

Barbier (2000, p. 63) considera que las actividades humanas son de tres tipos: *operativas*, de *transformación de los sujetos* de su entorno externo; las de *pensamiento* por la cual la transformación es la de los pensamientos propios y finalmente las *actividades de comunicación* que movilizan signos (objetos, actos o enunciados) con intención sobre otros. En el análisis que procuramos realizar, la noción de Ferry (1990, p. 43) de trabajo sobre sí mismo enlaza con la idea del *sujeto de acción sobre sí mismo*, o sea de transformación de sí a partir de sus propios pensamientos por el conjunto de significaciones que le son ofrecidas.

Por otra parte, la noción de sentido construido de Barbier (2000, p. 5), se encuentra enlazada desde nuestra interpretación, con la noción de formar-se de Ferry (1990, p.44). Debemos señalar que para Barbier el *sentido es una construcción mental* del sujeto a partir de una *experiencia* en particular y su vinculación con las anteriores. Como trabajo mental opera en la transformación de ciertas representaciones, la introspección y la reflexión son ejemplos de ello porque forman parte del trabajo personal dirigido a sí mismo. El autor considera asimismo que la producción de sentidos entonces, vincula la representación con ciertas imágenes identitarias asociadas. Este trabajo mental, interno, personal, puede ser inductor de afectos o emociones que tengan «efectos de desencadenamiento de actividades» (Barbier, 2000, p. 66).

Entonces la transformación de sí operada en la diversidad de las acciones mentales es lo que vinculamos a la noción de Ferry sobre formación de sí mismo, con los medios y herramientas que el propio individuo se gestiona: sus experiencias, sus representaciones, su historia personal, sus afectos, su identidad. La posibilidad de formar-se a sí mismo depende de lo que *lo que cada uno elige* del mundo exterior para operar en eso y construir los sentidos personales. Esta es una idea muy fuerte en nuestra tesis que se reforzará cuando analicemos la formación en el desarrollo de la profesión y los sentidos construidos giren en torno a la concreción de ciertas actividades de enseñanza.

Mientras la construcción de sentido reviste características singulares, personales, internos, la oferta de significaciones (Barbier, 2000, p. 68) se funda en la interacción social guiada por la comunicación que brinda el lenguaje. A su vez nos importa señalar que la serie de representaciones alcanzadas en la construcción de sentido, constituye su significación. Es pertinente entonces indicar, que la representación implica a la enunciación (en tanto actividad), así como al sujeto que enuncia, y a sus relaciones con el entorno. Por esto, las significaciones ofrecidas responden a una diversidad de intenciones (como de hecho lo hacen también las mediaciones de formación). También se ponen en juego la multiplicidad de imágenes identitarias como lo son las imágenes de sí propuestas a otros, o lo que otros se representan de sí mismos. Los agentes socializadores, disciplinadores, «formadores» de las instituciones de formación docente, ofrecen una serie de significaciones especialmente por el lenguaje y precisamente por la palabra. A esto se refiere en parte Barbier (2000, p. 71) con el concepto de *comunicación didáctica*.

Desde este punto de vista, la oferta de significaciones otorgadas al estudiante durante el tiempo de sus aprendizajes en el IPA, constituyen lo que para Ferry sería el conjunto de las mediaciones ofertadas, a través de la palabra, o de diversos dispositivos o tecnologías educativas (Barbier, 2000, p. 71). La comunicación didáctica implica para Barbier los «diversos

espacios de significaciones» en pos de la construcción de los saberes a enseñar (a partir de la comunicación entre expertos) y el diálogo en torno a los saberes enseñados (Barbier, 2000, p.71). Esta comunicación didáctica, implicaría para nosotros la serie de dispositivos planteados en el IPA que son dirigidos a la formación. Ellos son para nosotros, mediadores especialmente relevantes al decir de Ferry. Las *actividades* desarrolladas por los estudiantes de profesorado en torno a las diversas ofertas de significación que provienen del instituto de profesores, configuran el amplio espectro de sentidos construidos.

Un enlace presente en las nociones de *significaciones ofrecidas* y *sentidos construidos* considerados en este trabajo, pueden remitirse a los señalamientos de Lev Vigotsky (2010, pág. 37) en torno a la relación entre pensamiento y lenguaje, donde refiere al pensamiento en tanto existe a través de las palabras. Ellas, contienen los significados ofrecidos y al enunciador en su contexto.

Vigotsky analiza también la preponderancia del sentido de una palabra sobre su significado (2010, p. 37). El sentido de la palabra es la suma de los sucesos psicológicos que la palabra evoca en la conciencia, Barbier lo dirá como construcción mental del sujeto. Esta suma de procesos psicológicos que implica el sentido cuenta con un lugar de estabilidad que es el significado, es la más precisa y estable, agrega Vigotsky. Mientras el sentido de la palabra cambia en el contexto, el significado se mantiene estable a través de los cambios de sentidos. «El significado de diccionario» de una palabra no es más que una piedra en el edificio del sentido, nada más que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje (Vygotsky, 2010, p.37). En este sentido el lenguaje brinda la posibilidad de hacer uso de los significados para construir sentidos.

Esto que Vygotsky analiza en relación a pensamiento y lenguaje, es especial referente para nuestro análisis porque a partir de él podemos comprender la importancia del ofrecimiento de muchos, diversos y múltiples significados, piedras fundamentales para la construcción de sentido. En esos significados casi «inmutables», culturales e históricamente construidos, es que cada uno podrá ir construyendo sentidos particulares, sentidos para sí.

Entonces podemos concluir, en el marco del análisis de la presente investigación que la multiplicidad de significaciones ofrecidas son lugares de aposentamiento para la construcción de lo singular y subjetivo es decir de la formación profesional docente.

A la vez que entendemos pertinente señalar que la instancia de las entrevistas, constituye para el entrevistado *un nuevo decir*, o sea, el lugar del decir de los sentidos construidos por las significaciones ofrecidas en un momento de su vida. Ese nuevo decir está pautado por el encuadre de la entrevista y dirigido con intencionalidades al entrevistador. Allí se ins-

tala, en un sentido que analizaremos más adelante, una nueva construcción particular a partir de lo dicho en la interacción que habilitó el lenguaje. Nuevamente, para nosotros el lenguaje y el contexto encuadran sentidos particulares.

Sara Pain (1997, p. 34) nos indica que la *superficie de inscripción* es el lugar de aposentamiento del sujeto, es la posibilidad de que los trazos de la experiencia personal dejen marcas subjetivas en cada uno. Como el papel para la escritura o como el juguete para el niño, como el cuerpo de la madre para el bebé, el cúmulo de significaciones ofrecidas a través del cuerpo y del lenguaje del enseñante (Fernández, 2004, p.132) son el lugar de estabilidad sobre el cual se escriben/inscriben una cantidad infinita de sentidos personales. Es entonces que podemos afirmar que ante las mismas significaciones ofrecidas pueden aposentarse una serie variada y múltiple de sentidos particulares que constituyen la esencia de la formación profesional como acción del sujeto sobre sí mismo.

Por otra parte debemos señalar que la dimensión contextual interviene de forma sustancial en la determinación de las actividades que los sujetos podrán desarrollar. En estas actividades se configuran experiencias, saberes, conocimientos que se ponen en juego. Es por su realización y el deseo puesto en ellas que los sujetos acceden a la posibilidad de aprender cierto conocimiento nuevo ligado a las formas que determina del lenguaje como pueden ser los gestos personales o las maneras subjetivas de los procedimientos. Nos parece oportuno el señalamiento que realiza Pastré al respecto:

Los humanos tienen una extraordinaria capacidad de aprender; aprenden durante toda su vida. En tanto hay actividad, hay aprendizaje, aprendemos saberes, pero también aprendemos gestos, procedimientos o modos operatorios, maneras de comunicar, de gestionar los recursos, de sentir las emociones. (2006 b, p. 111)

Dada la capacidad humana de aprender en la actividad, los estudiantes de formación docente toman para sí maneras particulares de relato, gestos y modalidades de enseñanza en relación a los profesores de su referencia, manera de hacer la tarea profesional docente. Algunos de los entrevistados hacen referencia a los señalamientos que los docentes del IPA hacen en torno a qué está bien hacer o qué está mal para cuando este alumno de hoy «sea profesor» (los procedimientos, los modos operatorios o de gestionar los recursos). De todos los conocimientos, sugerencias y consejos ofrecidos por los docentes del IPA queda la impronta personal de lo elegido y construido por cada uno. En relación a lo que decimos, algunos de los docentes entrevistados parecen querer «re-vivir» la experiencia satisfactoria junto

al profesor adscriptor³² o de didáctica en el IPA a través del desarrollo de ésta tarea quizás, o a través de la conformación de grupos similares a los del tiempo del IPA.

Hemos señalado entonces, que los sentidos construidos en torno a la actividad tienen la peculiaridad de ser situados, personales, intersubjetivos, dirigidos para sí mismo; en contrapartida, las significaciones ofrecidas, siempre son para otros, en el IPA, dirigidos con la intención de dar forma alguien que a su vez deberá «formar». Esta relación vital entre la oferta de significaciones y los sentidos construidos, acompaña la conformación del ser profesional durante toda la vida, se despliega en el IPA así como en el resto de la vida profesional.

Para «ser» profesor de Historia es necesario «pasar» por una serie de instancias de acreditación, estudiar una cantidad de conocimiento ofrecido, poner en relieve una serie de actividades. Pero tomar las significaciones como mediaciones, construir sentidos para hacer-se, es una tarea personal, subjetiva, situada, nunca extrapolable o generalizable. Este es el punto central de nuestro trabajo de tesis, en tanto explora en torno a las dimensiones subjetivas de la construcción de sí mismo como profesional docente de Historia. Y es lo que nos permite observar las articulaciones entre la formación durante el IPA y luego de él en cada uno de los profesores entrevistados.

Continuamos el trayecto de éste análisis, deteniéndonos en las expresiones de los entrevistados que nos cuentan sobre las significaciones ofrecidas en la carrera docente del profesorado de Historia (las mediaciones de formación) y en los sentidos particulares que fueron tejiendo en torno a ellas. Son los relatos de los docentes entrevistados los que nos fueron brindando las experiencias más sentidas, los comentarios de vivencias que el recuerdo reeditó en la entrevista.

Hemos organizado el análisis que se anuncia, en una serie de apartados. En primer lugar analizaremos la concepción de formación que se delimita en los planes 1976, 1986 y 2008 de formación, los hemos llamado: «Formarse bajo los parámetros de planes y programas» y «Formarse en la institución». Luego nos interiorizamos en la dimensión formativa *del hombre por el hombre* como lo señalan diversos autores consultados. Utilizamos esos términos para su denominación y en él, los sub capítulos: «El enseñante de profesorado: empoderamiento y saber», por un lado, y por otro: «Formar-se en los grupos espontáneos del IPA». Enfatizamos aquí las significaciones ofrecidas por los docentes y el lugar de su saber y por otra parte la impronta de formarse en grupos de pares. Para finalizar abrimos una instancia de reflexión en torno a dos preguntas: los profesores ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde

³² El profesor adscriptor debe ser un profesor grado 4 de educación secundaria, titular de las horas que dicta a un grupo. El estudiante de profesorado realiza la práctica docente con él, durante todo el año lectivo en diversas instancias institucionales y de enseñanza en el aula por supuesto. Esta tarea actualmente es remunerada, pero en sus inicios y durante muchos años no lo fue.

vamos? Con la primer pregunta esperamos analizar los lazos con las significaciones ofrecidas antes y durante la cursada del IPA y con la segunda reflexionar sobre la dimensión formativa del retorno sobre sí mismo como experiencia de transformación de sí. Entendemos que esta última dimensión nos permite comprender la articulación entre las implicancias de la formación antes y después del IPA.

Significaciones ofrecidas/mediaciones de formación para la carrera docente

Presentamos en el siguiente apartado, al Instituto de Profesores Artigas (IPA) como dispositivo institucional de formación docente. Esto requiere para nosotros, partir de un acercamiento a sus objetivos de creación y de funcionamiento actual. Tomamos como referencia los planes de su encuadre normativo (1976,1986 y 2008) bajo los cuales, los docentes entrevistados, deciden su inscripción, desarrollan su cursada y acreditan su egreso.

En el año 1949 fue creado por la Ley 11.285 (artículo 49)³³ el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria (luego, el Instituto de Profesores Artigas: IPA). Su primer Director, el Prof. Antonio Grompone³⁴, otorgó a la «práctica en el liceo» con el profesor titular (profesor adscriptor) un lugar privilegiado para «observar» y «hacer» las prácticas de enseñanza en pos de aprender el oficio. Este aspecto fue una novedad en la formación del profesor de educación media y sigue siéndolo, convirtiéndose en una referencia importante en la formación profesional docente de América Latina y también Europa. Los diferentes programas y planes de formación docente han valorado a lo largo del tiempo también este criterio.

Hemos naturalizado en el correr de los años, que en el liceo con el profesor adscriptor, es donde el practicante aprende «el oficio» y la resolución de los problemas cotidianos; y que es en el IPA, para «formarse profesor» donde se nutre de los aportes teóricos. Espontáneamente el IPA, desde la didáctica y el conjunto estable de las diversas asignaturas, ha sido el lugar de la teoría, mientras que el liceo el de la práctica del hacer³⁵. En otras palabras: los sucesos de la enseñanza están donde los alumnos: en el liceo, y la mirada teórica a lo que allí «sucede» en el lugar de referencia especializada: el IPA. Si bien estas premisas se vienen revisando desde hace varios años, aún predomina en el discurso cotidiano de las instituciones mencionadas, esta particular dualidad.

³³ Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=11285&Anchor=>

³⁴ Antonio Miguel Grompone (1893 - 1965) educador, escritor, abogado uruguayo.

³⁵ Si bien la expresión no es ingenua entendemos que su despliegue podría amplificarse en otro encuadre de análisis que trascienda al presente.

Formarse bajo los parámetros de planes y programas.

Para nuestro análisis tomamos en consideración los planes 1976, 1986 y 2008 porque son los que enmarcan la reglamentación de la cursada de los docentes que fueron entrevistados³⁶. Es interesante resaltar el hecho de que a pesar de sus diferencias en muchos aspectos, los planes conciben la formación del profesor desde un conjunto de asignaturas de «tronco común», la pedagogía y la psicología. Otras asignaturas llamadas «específicas» abordan, por un lado los distintos aspectos del conocimiento histórico; así como los asuntos referentes a la enseñanza de la Historia representados por tres o cuatro cursos de Didáctica de la Historia dependiendo del plan.

Es de especial mención el hecho de que la didáctica se ha enmarcado, a lo largo de la historia del Instituto dentro de la dimensión de la especificidad, situación que no ha dado cabida a la dimensión generalizable de una didáctica general como puede verse en centros de formación de la región. La didáctica ha tenido desde sus inicios y tiene aún hoy, una fuerte impronta de especificidad que se hizo visible en las palabras de los docentes entrevistados como reflejo de una profunda convicción sobre el asunto.

Surge de las entrevistas la explicitación de que el profesor «primero debe saber Historia» y luego «pensar cómo enseñarla». En este sentido se infiere la relación estrechísima, para ellos, entre el conocimiento histórico y su enseñanza, y entre el saber Historia y el saber/poder enseñarla, en dirección tanto a los estudiantes de educación media como al practicante³⁷ en tanto futuro profesor. Ambos saberes no solamente aparecen entrelazados y relacionados, sobre todo se construyen interdependientemente, imbricados, fusionados quizás. Si bien algunos entrevistados han manifestado que en el inicio de la carrera en el IPA, no era certero para ellos qué estudiar, con la inserción en la dinámica de la formación en esa institución fueron dando forma al deseo y consolidando en una misma tarea dos saberes: el de la Historia y el de su enseñanza.

El plan 2008, en su perfil de egreso señala como idea central para el docente: «saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña». Y agrega:

La formación de grado deberá generar en el futuro docente la conciencia de que la profesión es una construcción continua. Esta dimensión en el plano personal debe evidenciarse en

³⁶ Recordamos que el acceso a los planes se realizó primero, a partir de diversas fuentes secundarias, o sea material bibliográfico que constituye una serie de investigaciones publicadas. En segunda instancia trabajamos con las fuentes originales especialmente de los planes 1986 y 2008.

³⁷ Recordamos que los profesores entrevistados, excepto Matías se desempeñan como profesor/a adscriptor/a. Este rol implica el acompañamiento al estudiante de formación docente en el desarrollo de su práctica en el liceo. Recordamos también que los nombres de los docentes fueron cambiados a los efectos de este trabajo, por otros completamente arbitrarios a los efectos de resguardar la identidad de los entrevistados.

mantener la curiosidad, el deseo de aprender, la actualización permanente en el conocimiento a enseñar, el análisis de su práctica en el sentido planteado por las distintas corrientes del campo de la investigación educativa. (ANEP. CFE,³⁸ 2008, pág. 17)

la formación como proceso continuo, globalmente planificado, que abarque cursos de grado, posgrado y actualizaciones, con metodologías participativas y un currículo flexible que permita crear y desarrollar una comunidad académica fuerte. (ANEP. CFE, 2008, pág. 17)

De estos párrafos y otros se desprende la idea de que la formación de un docente tiene las características de linealidad y causa-efecto, y de que basta con la sumisión a un plan o programa para que la formación profesional de sus estudiantes se consolide en la forma deseada y esperada. Su texto nos brinda la posibilidad de interpretar que más allá de los cambios en planes y programas, enseñar a un futuro profesor en el IPA, es más que nada determinar una serie de aprendizajes perennes, inmanentes, capaz de ser sostenidos más allá del transcurso de los años, más allá de los centros o personas con los que toque desarrollar el oficio, más allá de toda eventualidad. Nos resulta casi una contradicción la presentación de que serían necesarios saberes que constituyen un perfil de egreso, un estado de «salida» para todos igual, a la vez que saberes que se entienden móviles y en dinámica construcción.

Es casi una paradoja, el hecho de que el texto del plan mencione en varias oportunidades la importancia de que el profesor que egrese deba ser crítico, creativo, cuestionador, que sepa «adaptarse», mientras que lo que el dispositivo ofrece es en una línea secuenciada y preestablecida, la enseñanza de saberes estables. Éstos procuran un tipo de docente, un profesor de enseñanza media que pueda serlo en cualquier lugar que «le toque» trabajar.

En el imaginario colectivo y en el plan parece subyacer la idea de que todos quienes una vez estudiamos en el IPA para ser profesor/a hemos sido «cortados por la misma tijera», moldeados por el mismo plan, subjetivados por prácticas similares, enrolados en el discurso de la creatividad y la autoría de la didáctica, pero efectivamente sometidos a ciertos «saberes que hay que saber para ser profesor». Surge del discurso de ambos planes una serie de líneas teóricas confusas y hasta contradictorias a la vez.

Especialmente el plan 2008 explicita, que el profesor debería continuar la formación a lo largo de toda su vida profesional, en el entendido de que los tiempos cambian y que lo que la institución IPA ofrece hoy en día es «para» hoy, no para la realidad de los liceos de los próximos diez o quince años por ejemplo. El plan 2008 de formación docente dice:

(que) los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se

³⁸ Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. Montevideo. Uruguay.

logre a través de una lectura cuestionadora de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar... (A.N.E.P - C.F.E. 2008, pág 18)

A partir de este párrafo podemos acceder a una serie de afirmaciones con poco asidero desde la mirada en la que venimos desarrollando el tema de la formación y la profesionalización docente. Es inconsistente en tanto las conceptualizaciones de «docencia», «investigación», «formación pedagógico-didáctico»; se esbozan como si existiera un consenso definitivo sobre ellas, como si fuera posible una sola forma de llevarlas adelante. Los profesores sabemos que sobre estas cuestiones lo que prima es como, cada uno realiza un trayecto de elecciones personales, de decisiones sobre en qué y cómo investigar.

En paralelo a estas decisiones que pertenecen a un sujeto de formación se superpone el hecho de que la acreditación en éstas áreas puntúa por ejemplo para llamados docentes, participación en concursos, etc., etc. Esta vivencia de «doble discurso» sobre la formación, es la que impacta en las condiciones de trabajo del docente luego del egreso, obligándolo en cierta forma a ir en el sentido que entiende pertinente para su formación y a la vez, en el sentido que le requiere «el sistema». La inconsistencia observada radica en el hecho de que la dimensión subjetiva de la formación, según venimos planteando, no tiene cabida.

El plan 2008 se refiere a un continuum en la formación después del egreso al estilo de la que se ofrece durante el desarrollo de la carrera. Desde esta mirada, comprendemos la creación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (I.P.E.S.) que en cierta forma, ofrece al profesor en ejercicio, lo que el IPA a sus estudiantes de grado.

Como hemos señalado ya, para nosotros la formación profesional docente reviste un carácter más amplio, que pone al sujeto en el primer plano, porque su formación depende de sus elecciones académicas pero también de las decisiones más cotidianas en relación a su tarea. Formar-se es un trabajo personal y subjetivo que se pone en marcha todos los días bajo la dimensión de la experiencia personal y/o colectiva, que parte o se nutre de diversas ofertas de significación. Lo que se ofrece al profesor no puede, bajo nuestra perspectiva, generar o provocar «un» tipo de aprendizaje que equivalga a «una» formación profesional, ni durante ni después del IPA.

Cada persona incorpora de diferentes maneras según quién es en su historia de aprendizajes y en lo que desea para sí mismo. (Ferry, 1990, 44) Como lo muestran los dichos de nuestros entrevistados cada uno elige el camino de entre las ofertas brindadas «para ser profesor». Debemos afirmar entonces, que es más bien desde donde «se viene», desde «lo que se trae consigo» y desde «lo que se vino a buscar», que se entretujan los sentidos para

sí, en experiencias completamente personales, intransferibles, sin remisión a generalidades. Lo veremos más adelante, emergiendo de las entrevistas realizadas.

Esto aportará a la fundamentación de esta tesis que se propone comprender el entrelazamiento entre dos dispositivos de formación, uno durante la cursada del IPA, otra durante el desarrollo de la vida profesional docente de características más autónomas en relación a la primera. Bajo ambos dispositivos hemos observado la impronta de la construcción de sentidos y elecciones personales.

Volviendo al plan, se esbozan en él algunas «capacidades» para ser profesor, por ejemplo: la de tener la plasticidad de adaptarse pero en el desarrollo de la curiosidad y el cuestionamiento, de ser estudioso, reflexivo, analítico entre otras. Como hemos mencionado, suponemos entonces, que estas competencias en el encuentro con los contenidos del plan serán suficientes para que un estudiante de profesorado se convierta en profesor competente. Este aspecto ha sido considerado por nuestra investigación y puesto en cuestión a partir de apoyos teóricos que consideramos pertinentes y apropiados.

Entendemos que la utilización de las herramientas conceptuales que desarrollamos colabora en la comprensión de nuestro objeto de estudio, en delimitarlo por su opacidad y fortalecer la dinámica de aproximación y distancia que entendemos ayuda a la construcción del siguiente análisis por parte de investigador implicado, como es el caso.

En nuestra lectura de los planes, no encontramos explicitaciones en torno a la dimensión subjetiva del encuentro entre sujetos que impondría una tarea cotidiana en el IPA, ni referencias a los tiempos personales para la construcción de sentidos y conocimientos propios en relación a lo que el plan ofrece. Tampoco encontramos señalamientos en torno a las competencias que deben demostrar los profesores que enseñan en los centros de estudios como el IPA

La subjetividad de estos sujetos, parece quedar por fuera de las explicitaciones del plan, sugiriendo de ésta forma que es suficiente el contenido del plan de estudios para que todos los docentes lo pongan en funcionamiento de la manera imaginada por sus creadores. Su cometido sería formar un buen profesor y obtener en el egreso una «serie» de docentes muy parecidos en el nivel de sus desempeños profesionales, con independencia de la especificidad de la asignatura elegida. No obstante esto, los agentes de la formación nos visualizamos humanos, hombres y mujeres de carne y hueso cuya subjetividad enseña, encausa lo que del plan es aplicable y en su decir lo hace carne.

Formarse en la institución

Complementariamente al análisis que venimos realizando debemos considerar a la formación *como una institución* (Ferry, 1990). El autor indica que «(es) un dispositivo organizacional que está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones» (Ferry 1990, p.47). El sistema de previas por ejemplo, señala la linealidad preconcebida de los conocimientos a ser enseñados en los centros de formación. Dado que para cursar Historia americana de tercero, por ejemplo, es necesario tener aprobada la de primero y cursada la de segundo, queda claro que el estudiante no va eligiendo en ese programa de acuerdo, por ejemplo a los cursos que en su práctica debe dar, sino que la cursada es un criterio preestablecido en el plan que pauta la ruta de desempeños. Esto se observa en todos los planes analizados.

No obstante lo dicho, manejamos evidencias de numerosos estudiantes que han cursado el IPA en un promedio del año superior al doble que establece el plan, y que en eso intervienen muchos factores, como por ejemplo la elección del profesor con el cual cursar, el tomarse el tiempo que cada uno entiende necesario para preparar un examen o un proyecto de investigación. La cursada de por sí, implica tomar muchas decisiones en paralelo que son personales, con quien cursar, si rendir el examen o recursar, si el examen se da para salir de eso o para demostrar manejo de conocimiento frente a un docente «que así lo exige» o que se entiende merece «ver» un «buen» examen.

Otras decisiones más personales determinan las elecciones, como lo pueden ser nacimientos, mudanzas, un trabajo para vivir, otros estudios en paralelo que es necesario forjarse. Una innumerable cantidad de motivos personales hacen que la cursada del IPA, sea, una elección completamente personal.

La idea de Kaës (2004) de que una institución reviste la dimensión de una organización compleja en la cual se tejen diversos órdenes de la realidad – incluida la psíquica- es de mayor relevancia en éste punto de nuestra investigación. La realidad psíquica de la que habla el autor implica la satisfacción de deseos inconscientes, las identificaciones, apuntalamientos narcisísticos o ideales. (pág. 656)

Kaës plantea que existe en las instituciones una fuente de placer y de sufrimiento para sus miembros, «placer del cumplimiento de la tarea primaria (asegurar la identidad de la institución), sostenida por las fantasías inconscientes y los ideales, sufrimiento asociado al incumplimiento del encuadre o al no-reconocimiento de la capacidad de los sujetos.» (Kaës, 2004, p. 656). Esto, que es fuertemente percibido en las instituciones donde nos desempe-

ñamos cotidianamente en la labor docente, es igualmente analizable en aquella que aspira a formarnos como profesores. Tanto en una como en otra, placer y sufrimiento entretengan un lugar de vida y de muerte; al decir del autor, las instituciones pueden cuidar, enseñar, o formar así como hacer morir en esa tarea emprendida de formar a otro, o a otros como colectivo, «los sujetos» en uno solo: «el profesor».

Hay allí un nudo de conflictos fundamentales: entre el deseo y lo prohibido, entre el deseo y el poder, entre la corriente de las fuerzas de vida y la de las fuerzas de muerte. Según se dirima esta conflictualidad, será determinada la estructura de la institución, la consistencia de la realidad psíquica que se despliegue en ella y el trato dado. (Kaës 2004 p 658)

En este mismo sentido señala Enriquez

(la institución) al definir la esfera de lo sagrado y lo profano, al enunciar prohibiciones, al desarrollar el sentimiento de culpabilidad, se enuncia, como ley estructural. Pero al hacerlo engaña a los hombres porque exige de ellos sacrificios por los cuales las instituciones no suelen ofrecer sino compensaciones irrisorias (S. Freud, 1927), los coloca en situaciones intolerables, porque genera angustias y peligros específicos. Además, las instituciones indican por contraposición la constante posibilidad del asesinato de los otros. (Enriquez, 1989, pág. 86)

Esta dimensión de la institución que plantean tanto Kaës como Enriquez, nos hacen pensar sobre el IPA no ya como quien todo lo da, institución generosa por condición o por naturaleza, como la segunda casa, sino como una que puede ser capaz de infligirnos –simbólicamente hablando– la muerte. La institución que tiene la misión de la formación del profesorado, posee en sus entrañas la del anhelo de dar el cobijo necesario para una formación, de «cuidar» a quien ingresa en su trayecto y entregarle el saber que «no tiene» en un inicio como un acto sagrado. Ese imaginario que sostiene la fuerza de la institución por encima de los sujetos es una ilusión que está presente en los discursos y acciones de sus miembros, y es en esencia lo que contiene simbólicamente *la muerte* de los sujetos implicados. María y Alba refieren a los aprendizajes alcanzados junto a sus profesores de didáctica, Matías impregnado de ese triple hacer que aprendió en el IPA, pensar la clase a dar, efectivamente «darla» y reflexionar sobre lo hecho, luego.

La posibilidad de diferenciarse, y de lo múltiple o diverso, no se encuentra contenido en la institución «que forma», porque justamente para formar de una manera es necesario pulir las aristas y corregir lo imperfecto. Queremos «un» docente, nos dicen los planes de estudio, »un» docente que »sepa hacer» muchas cosas, pero en especial que «sepa contener» los conflictos sociales porque, como dice Kaës (2004 p. 659), la misión fundamental de la

institución educativa es mantenerse viva, es sostenerse a sí misma con el paso del tiempo. La tarea primaria de la institución, es aquella que asegura su identidad.

Seguros de pertenecer a una institución, la desvinculación a otras es la consecuencia inevitable de la elección y la pertenencia debe ser fortalecida en el transcurso de los años de carrera. No es lo mismo para los profesores de Historia formarse en el IPA que en la Facultad de Humanidades por ejemplo, no es lo mismo por muchos motivos personales pero también por motivos fuertemente institucionales reforzados en décadas de discursos vigorosamente antagónicos contruidos al respecto.

Pertenecer al IPA es una construcción que atraviesa a los sujetos. En los relatos de los docentes entrevistados (como Antonio o María) puede apreciarse que ser o haber sido estudiante de esta institución implica haberse formado en un lugar que reviste autoridad, determinada trayectoria, donde muchos docentes de gran prestigio aprendieron y enseñaron. En este sentido aprender en un centro de estudios como el IPA es entrar en un discurso establecido, en la serie de maneras de decir acerca de lo que allí sucede. Y así como cuando nacemos, que entramos en una cadena de significaciones contruidas por otros, cuando entramos a las instituciones educativas una parte de nosotros continúa existiendo a la vez que empezamos a ser parte de un relato ajeno y colectivo que se fusiona con nosotros y va contruyendo una nueva identidad personal y grupal (Kaës, 1997 a, p. 390).

el sujeto, en tanto que él es a él mismo su propia finalidad, es sujeto no solamente de las formaciones y de los procesos del inconsciente que lo dividen, sino también de la cadena de los »sueños de deseo« irrealizados: cadena de la cual es miembro, parte constituyente y parte constituida, heredero y transmisor de la herencia, eslabón en un conjunto intersubjetivo cuyas formas son aquellas de la familia y de los grupos sociales. (Kaës, 1997 a, p. 390)

En este planteo Kaës nos recuerda también que »no es sino en esta consideración de los vínculos entre la estructura de la cadena y lo que hay de propio en cada sujeto (...), que la historia personal puede adquirir sentido«. (1997 a, p. 390) Sentidos contruidos en un *espacio intersubjetivo* producido entre lo propio y lo ajeno, entre lo que es del sujeto y lo que hereda del colectivo en el que se inserta, entre las significaciones ofrecidas como mediaciones y lo propio que tiene sentido exclusivamente para sí. Así lo señala Alba, cuando relata sus experiencias en el grupo de estudio, igualmente María con sus compañeros, especialmente Sandra.

Retornando a Ferry (1990, p.112) podemos señalar que «los dispositivos de formación de los enseñantes son portadores de ideología». En nuestro análisis esto quiere decir que los planes y programas contienen ciertas tecnologías para ser «aplicadas». La mirada tecnicista de la educación que parece desprenderse de los diversos planes tiene especial relación con

el sistema productivo, donde el producto es el objetivo de logro independientemente de la dimensión afectiva implicada en los procesos personales. La mirada tecnocrática de la educación de fines del siglo XX se sostiene aún en los proyectos y planes de estudio. Esto es especialmente evidente en la concepción del perfil de egreso y en el esfuerzo sostenido por los autores de insistir en que los recursos o tecnologías diversas, por su sola existencia generan o provocan los cambios necesarios.

Entendemos, entonces que la mirada del plan 2008 y los anteriores, sobre la formación tienen que ver con visualizarla como una función social de transmisión de saber, saber-hacer y saber ser. Ferry nos dice:

Entonces se cuestionarán los objetivos de integración, de adaptación de los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida, a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones. Se tomará a la formación para promover otros cambios. Se podrán respaldar las inversiones que se acuerden en lo que se refiere a las empresas y al estado. Desde esta perspectiva, la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite. (1990, p. 47)

Esta reglamentación que encuadra el tránsito por el IPA, no es más que un cuerpo normativo que rige la vida institucional, las formas de evaluación así como los contenidos ofrecidos. Es mucho lo que brinda una institución de formación de enseñantes como la del IPA. Recordemos que fue creado hace ya más de 60 años, que da relevancia a la práctica docente de la mano de un adscriptor y un profesor de didáctica, y que hasta la fecha no cuenta con referentes anteriores de igual tenor.

Los cursos del IPA dejan en los que por allí pasaron improntas personales, miradas particulares sobre determinados temas, y trazos de elecciones que dirigen los caminos singulares de formación. Antonio es un ejemplo de lo que decimos cuando expresa la importancia de las clases de la profesora Ardao, María y Alba frente a los aportes de sus profesoras de didáctica, especialmente las de didáctica del primer año de práctica docente. Matías, por su parte, que revaloriza los cursos de didáctica de cuarto año.

Hemos señalado que nuestro trabajo de investigación procura reflexionar sobre lo que ofrece una institución como el IPA y cómo fue habilitando en los entrevistados la posibilidad de la experiencia personal y las elecciones que espontáneamente pudieron suscitarse. Concluimos entonces, que formar-se bajo la expectativa de la oferta de significaciones de un plan de estudios, habilita un margen de decisiones personales que van proyectando parte del camino de formación emprendido luego del egreso. La mirada clínica que habilita nuestra investigación nos permite comprender las singularidades al respecto de lo planteado y

los particularismos en las modalidades de articulación entre las experiencias de formación en el IPA y después de él.

Egresar implicaría entonces un momento de aprobación de exámenes o cursos, la demostración de que los desempeños estudiantiles han sido los correctos (incluso en el campo 'práctico' de los cursos de didáctica), y llegar al título la condición necesaria para tomar horas de clase en la enseñanza secundaria. De ninguna forma habilitaría, en evidencia de las palabras de los entrevistados, que acabaran una formación para empezar otra, o que simplemente haya finalizado la etapa de formación para empezar a «aplicar» desde ese día, todo lo aprendido.

Queda sí claro en las entrevistas, el fin de una etapa, de un momento en la formación y del acceso a una acreditación necesaria para ejercer la profesión. Luego de esa finalización reglamentaria, el siguiente paso que fue el de acceder a los cargos en secundaria se hicieron de la mano de nuevas significaciones ofrecidas y nuevos sentidos construidos en colectivos diversos. Esto lo expresa Alba con mucha convicción cuando se refiere al grupo de profesoras adscriptoras que integra para compartir experiencias y estudiar, o a los colectivos en coordinación docente. Refiere a ellos como espacio de formación, por tanto merecedores de ciertos reconocimientos necesario, que en la actualidad no poseen.

La formación del hombre por el hombre

En el fondo de toda esta cuestión, nos dice Kaës (2007, p. 69) la formación o el formar-se (al decir de Ferry) es la de un ser humano sobre otro, la de los sujetos del inconsciente³⁹. El autor señala que la formación implica la movilización de los procesos psíquicos intersubjetivos, centrando su planteo en que se trata de un encuentro con intencionalidades explícitas e implícitas dirigidas de un hombre a otro hombre, de un sujeto a otro. Estos procesos psíquicos que se ponen en juego refieren a los afectos, deseos, fantasías, vínculos presentes en las relaciones interpersonales que imponen todas las prácticas sociales en la que los sujetos se encuentran inmersos.

la formation de l'homme par l'homme requiert la condition d'un intérêt pour les passions et les souffrances de l'homme, pour ses illusions, sa capacité de vivre, de bouger et de se transformer, la condition d'une passion risquée pour son désir. (2007, p. 69)

³⁹ La formación del hombre por el hombre o del sujeto por el sujeto es también considerado por dos autoras que son referentes en la presente tesis. Por un lado Claudine Blanchard Laville, en su curso «Por una clínica del trabajo de enseñar» dictado en Claeh, Montevideo, 2010 y vasta bibliografía, pero especialmente para nosotros: «Los docentes entre el placer y el sufrimiento». Por otro Mireille Cifali, en su curso «De la relación pedagógica a la escritura de la práctica de la enseñanza», dictado en Claeh, Montevideo, en marzo de 2012; y amplia bibliografía de la autora, así como materiales y lecturas de referencias tomadas de: www.cliopsy.fr/video/cifali-cliopsy.mp4 y www.mireillecifali.ch

La formación de hombre por el hombre, instala técnicas o procedimientos para la protección de los sujetos homogeneizando; uno y otro buscan recuperar el cuerpo de la madre, el imago de la madre (Kaës, 2007 p 70). En el imaginario de esa formación prima el deseo de formar a otro, y el de ser formado por otro; para Kaës esa solicitud de formación implica a la pulsión de muerte y al deseo. Desde el psicoanálisis, este autor entiende al hombre como humano de deseo, como sujeto con conciencia deseante.

En tanto el formador se ofrece como vida y creación, sucede también en la formación del hombre por el hombre la presencia de la deformación y la muerte. Simultáneamente a la entrega de amor que hace el formador por su pasión por formar-se despliega las tendencias agresivas y destructivas que surgen del deseo de poder sobre otro, sometido a ser formado. En la fantasmática del formador (Kaës, 2007, p. 70) la ilusión de dar forma a la masa está presente y en su contrapartida el formado espera ser formado, este intercambio fantasmático se produce a nivel inconsciente.

Se evocan para nosotros: el vínculo establecido en la didáctica, y la impronta de transformación que dejan esos cursos y sus docentes, en tanto se espera que el alumno pueda «irse transformando» en profesor. De igual manera nuestros entrevistados expresan con sus comentarios la importancia de esos cursos en su hacer inicial (el de la practica en los cursos del IPA) hasta la actualidad. Un ejemplo de esto son María y Alba. Con gran contundencia expresan la impronta de sus profesoras de didáctica: María destaca el «hacer» por encima de «la teoría» de Carmen, su profesora de didáctica⁴⁰; Alba narra con gran emoción la importancia del análisis después de las clases que Lucila⁴¹ les aportó. Por otro lado Juan dice que es en ese terreno donde más aportes ha tenido en sus años del IPA.

Dejar de ser, morir para pasar a ser en la formación, implica en la intersubjetividad a otros que son figuraciones de pulsiones, objetos parciales, representaciones de cosas y de palabra, «la constitución intersubjetiva del sujeto impone a la psique ciertas exigencias de trabajo psíquico: imprime a la formación, a los sistemas, instancias y procesos del aparato psíquico, y por consiguiente al inconsciente, contenidos y modos de funcionamiento específicos».

Dans cette perspective souvent marquée d'obsessionnalité, la formation tend à se réduire à un ensemble de techniques épurées de toutes composantes fantasmatiques et subjectives. Elle se veut « objective ». L'idéologique qui la justifie est cependant l'émanation du fantasme de modeler des objets spécialisés, séparés, réduits à une fonction ou à un mécanisme dans

⁴⁰ Del profesorado de Historia. IPA.

⁴¹ Lucila Artagaveytia. Docente Didáctica, del segundo año de profesorado de Historia. IPA.

un organe ou une machine. La formation » objective » est une construction tribulaire de la négation de l'homme divisé. (Kaës, 1997, p. 237).

Desde nuestro punto de vista, la frase «generar en el futuro docente la conciencia» como otras que se pueden leer a lo largo del texto dan cuenta de un dispositivo para modelar a ese otro desconocido, en uno común generalizable, anulando a ese otro en tanto sujeto de deseo, en tanto sujeto del inconsciente o del significante de Lacan. Los fantasmas de formación están presentes en torno al deseo de formar a otro, de apoderarse de él (Filloux, 2004, p. 28), dadas las representaciones producidas de ese otro, y también el deseo de ser formado por otro. Ser «buenas madres», «buenos padres», modelar, son fantasías/fantasmas posibles en los formadores que han tenido cobijo en la literatura pedagógica a lo largo de la historia de la formación.

Estos deseos del formador se encuentran con el deseo del ser formado, lo que conforma un conocimiento recíproco de los sujetos implicados (Filloux, 2004, p. 28 y Kaës, 1997 a, p. 237) en un vínculo o en una relación, a la vez que un reconocimiento mutuo. A la hora de analizar los impactos de la formación en el pasaje por el IPA debemos considerar la dimensión que nos acercan Kaës y Filloux sobre la fantasmática y la representación para comprender en las palabras de los entrevistados todos lo que se pone en juego, desde lo más evidente hasta los trazos inconscientes que puedan estar presentes. Por ejemplo María nos dice al respecto sobre Carmen, su profesora de didáctica: «Tenía un relato muy potente, muy potente. Vos salías de la clase y las preguntas que te tiraba por lo que habías hecho, a mí me hace valorar ese lugar». (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Ese relato «potente» inducía a la formación, avalado por María que daba lugar a su profesora de didáctica en su proceso personal de formar-se.

Esa «potencia» de Carmen es recordada también por la investigadora. En éste sentido debemos señalar que no fueron necesarias palabras entre entrevistado y entrevistador para representar a esta profesora de didáctica en sus palabras, su potencia, porque ellas son imágenes comunes de evocación. Fue el tono, el gesto, lo que evocó el recuerdo común, lo que habilitó en cierta forma también, la comprensión de los dichos de María por parte de la entrevistadora. En este sentido podemos inferir que en las palabras de ésta profesora se encuentran, de alguna forma implícita las intencionalidades para que la «evocación conjunta» suceda. Es a partir de estas precisiones que relativizamos los dichos, al encuadre de la entrevista y a la investigación.

Nuestro trabajo entonces abarca por un lado, la dimensión normativa del plan desde el establecimiento de ciertas pautas y lo que implica en la tarea de formar-se de nuestros entrevistados. Pero esta mirada sería muy parcial si no consideráramos la dimensión humana

e igualmente, sus impactos en los trayectos personales para formar-se. Esta última refiere especialmente a los docentes que «ponen en práctica» el plan, ya que son quienes efectivamente, con sus acciones y decisiones demuestran lo que finalmente es correcto o no hacer/ser como profesor. En este sentido podemos decir en términos generales que es el docente de didáctica es quien ha tomado este desafío en el encuadre institucional del IPA.

En relación al formador y al formado se teje también una trama sustanciosa en relación al saber y al no saber, «y a sus deseos de saber infantiles que han sido reprimidos» (Filloux, 2004, 28). En definitiva, continúa afirmando Filloux, «que el formado pueda convertirse en una imagen ideal de mí, que sea otro yo mismo». Nos planteamos en torno a éste aporte, cuánto de ese deseo se construye y desarrolla en la cursada del IPA en relación a los docentes de la institución y cuanto se despliega luego de egreso, en la relación del profesor adscriptor con su practicante.

Alba es un ejemplo de lo que digo cuando ella hace referencia a sus profesores de didáctica, a sus adscriptoras y cuando dice de forma sintética, «(...) uno tiene la obligación ética de formar también a otros», porque es como un «sistema de postas», uno tiene la obligación de entregar a otros lo recibido» (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Aquí se despliega para nosotros la idea de que lo ofertado por el profesor adscriptor en parte es el contenido reglamentario que su labor le impone y un cúmulo diverso de significaciones que ofrece a partir de los sentidos construidos en su pasaje por los cursos de didáctica del IPA y en el trabajo con su adscriptor. La «posta», eso que se «pasa» es del orden de las significaciones construidas a partir de los sentidos personales que Alba se forjó.

Retornamos, para los fines de este apartado, a los aspectos relevantes de los planes de estudio donde otras ideas dan cuenta de la fantasía de formación: el docente «deberá generar conciencia de construcción continua», «mantener la curiosidad y el deseo de aprender», «actualización del conocimiento», «análisis de las prácticas»... etc. De una manera u otra, en todo el cuerpo del plan 2008 y del anterior se leen afirmaciones que como expresiones de deseo proyectan al futuro un docente que «hay que formar». El plan lo propone, es cierto, a la vez que los docentes se empoderan de ese espíritu y enseñan en consecuencia, a la vez que los estudiantes esperan que ambas acciones, la del plan y sus docentes «funcione» para formarlos, para dales forma.

Entre lo que se ofrece en los centros de formación docente para todos los estudiantes igual (como en el IPA) y lo que cada uno hace con ello, se configura una experiencia nueva, inédita, de transformación, de conocimiento y de acción que es la formación profesional. En esta dimensión compleja no es posible hacer una clasificación o división entre qué de lo

ofrecido determinó qué de los sentidos personales; esta mirada causa-efecto no cabe en el análisis que planteamos.

La fuerza de nuestro planteo radica en poner el foco en que la formación se hace en elecciones personales, por las razones que se tienen, por lo que considera valedero en ese momento de su vida, bajo las circunstancias en las que le toca vivir. Pero también es importante señalar que lo que cada uno hace para formar-se es también en función de las ofertas de significación, o sea, a partir de las mediaciones (de formación) que se le brindan al profesor, como congresos, cursos, seminarios, lecturas, o incluso otros menos formales con otro provecho formador. En este punto se asienta la segunda parte de nuestro análisis, lo que llamamos el segundo dispositivo de formación.

El enseñante de profesorado: empoderamiento y saber

Interesa especialmente a nuestro análisis abordar la dimensión del enseñante de formación docente, en tanto es expresado por los entrevistados como referentes indiscutibles de su formación. A partir de esas expresiones nos permitimos conceptualizar junto diversas líneas teóricas.

Antonio, nos explica que los desafíos de la Historia y su enseñanza los encuentra a instancias de la práctica, observando a sus compañeros dar clases, y en el IPA a los docentes que tuvo. Menciona a la Prof. Ardao, quien enseñaba Historia Nacional, disciplina que en la actualidad es de gran interés para este docente. Si bien no establece un lazo directo con la profesora, la señala como una de sus mejores docentes por lo cual podemos preguntarnos sobre si la impronta de sus clases acercan a Antonio al gusto por la enseñanza de la Historia nacional en la modalidad de la profesora. Allidière nos dice al respecto:

En los profesorados y en los institutos de formación docente la figura del docente resulta (...) fundamental, dado que el futuro maestro o profesor necesita asimilar de sus profesores modelos profesionales para el posterior ejercicio de la enseñanza. (2004, pág. 18)

Como señala la autora, los modelos identificatorios y proyectivos puestos en juego en el transcurso de la formación docente son fundamentales porque desde ellos el futuro profesor asimila los modelos profesionales que se le ofrecen. Es válido señalar entonces, que los sentidos personales construidos surgen también a partir de los procesos inconscientes que se van consolidando en el dinamismo que pauta la intersubjetividad. Debemos señalar junto a Allidière que el entrecruzamiento de identificación y proyección como procesos psicológicos inconscientes moldeará la transferencia afectiva de cada vínculo. Este proceso

se conforma desde los primeros vínculos, en relación a quienes cumplieron la función materna y paterna.

Podemos ver cómo a partir de las palabras de Antonio además de hacer referencia a la impronta que el saber como baluarte narcisista del docente, se instala en el vínculo: docente del IPA - futuro profesor. El poseer cierto conocimiento y las formas del acceso a él, adjudican a los docentes del IPA amplio poder, elementos que como fortaleza narcisista se instalaron en el vínculo de «formación».

El conocimiento poseído es el de la especialidad, en nuestro caso el que brinda la Historia, el trazado por el historiador en un sentido. Otra forma de poder es el control al acceso a ese conocimiento investigado. Con esto queremos decir que en décadas pasadas, de fichaje a papel y máquina de escribir, poseer el libro de Historia y/o acceder a los archivos de documentos confería al profesor del IPA un saber agregado. En su trabajo artesanal se tejía el conocimiento y además, junto a él, como parte del mismo conocimiento la modalidad de conocerlo, era su trabajo personal de investigación. Esta dualidad era estrictamente personal y se hacía tangible en las clases de los docentes de Historia del IPA, el acceso a las investigaciones recientes era una odisea a la vez que un placer agregado. El trabajo de los profesores J.E. Pivel Devoto y J.P. Barrán son muestras de lo que decimos y referentes para la disciplina. Hacer referencia a esta cuestión en las entrevistas fue compartida por la mayoría de los entrevistados. Cabe señalar aquí, la impronta de los docentes señalados en las vivencias de la investigadora y un punto de encuentro entre ellos. Estas proximidades remiten al contexto de la entrevista y como hemos dicho es oportunidad de trabajo personal y análisis a los fines de la presente investigación.

En la actualidad, la posibilidad que brindan los medios informáticos para el acceso a la información hacen diferente el trabajo del historiador y abren a los estudiantes una posibilidad de obtener información y conocer muy distinta a la de hace unos años atrás. Esto impacta en el saber cómo baluarte narcisista del profesor y encuadra el vínculo bajo otros términos y condicionamientos histórico-culturales. Allidière dice al respecto:

El saber cómo baluarte narcisista propio del docente («el que sabe enseña») ha sido atacado por la competencia mediática. Actualmente las instituciones educativas de todos los niveles deben rivalizar con los medios masivos de comunicación en la función de transmisión de saber. (...) «A partir de la masificación de la cultura mediática se puede observar el fenómeno positivo de difusión del conocimiento científico pero, también, el negativo de su exagerada vulgarización y su muy frecuente distorsión. (...) La difusión mediática del conocimiento ha hecho que los maestros, profesores y especialistas hayan perdido parte del poder derivado de la «posesión» de sus saberes académicos. (2004, pág. 45)

El diálogo con los entrevistados sobre este asunto fue sumamente enriquecedor. Al abordar el tema de las capacidades⁴² necesarias para ser profesor hoy, todos hicieron referencia a la importancia de manejar los conocimientos imprescindibles de la Historia a enseñar: la Historia primero. María por ejemplo, nos dice que serían dos conocimientos los importantes en su práctica docente, por un lado y en primer lugar, el « (...) conocimiento sobre el programa que vas a dar, ese es el punto previo que es el contenido disciplinar y finalmente cómo voy a enseñar para el nivel de alumnos que voy a abordar». (María. Comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

De igual forma, la importancia de desplegar una buena comunicación para que ese conocimiento sea enseñado. Si bien es cierto que las modalidades de comunicación de ese conocimiento en el aula fueron cambiando con los años, es evidente en las palabras de los docentes, la importancia de saber «decir» el conocimiento histórico desde las herramientas del propio conocimiento. Antonio es claro al respecto, cuando nos refiere la importancia de sus estudios en investigación histórica, porque esa herramienta, la de la pregunta del historiador, es la que ha trasladado al aula para enseñar Historia. Aquí es donde para nosotros se evoca la necesidad de articular las «viejas» acciones de docentes/investigadores para enseñar Historia con la compleja tarea de ser docente de Historia hoy, bajo los parámetros de la comunicación actual, a los jóvenes de hoy, con nuestra subjetividad compleja.

A propósito, los colegas entrevistados señalan que para ser docente hoy, son necesarios: la paciencia, la capacidad comunicativa, el gusto y el amor por la Historia, y la dimensión disciplinar como herramienta para todo lo demás. Podemos preguntarnos si éstos han sido también parámetros de exigencia del adscriptor a su practicantes. Los entrevistados dicen:

la paciencia es lo que se debería tener, yo no sé si la tengo, eso se trae o no sé cómo denominarlo pero no creo que se aprenda y mucho menos en una institución, son cosas no teóricas. (Matías, comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Como nos dice Matías la paciencia es una necesidad en clase, no puede explicar la procedencia de ese saber, no obstante sabe que para enseñar, uno de los ingredientes necesario es ser paciente y dar los tiempos. Esta construcción personal es un significado alcanzado posible de ser transmitido a un practicante a cargo como significación.

Alba nos habla de sus sentidos construidos en los años de práctica en el IPA, a los que suma los que lleva transitados como profesora de Historia. Nos dice que la capacidad comunicativa y de vincularse, de lograr empatía, generar una química, es al fin y al cabo su herramienta privilegiada para enseñar. Pero esto está en su sentido construido, lo que ella

⁴² Referimos a capacidad en el sentido que lo exponemos en el marco teórico, de la mano de Barbier.

fue comprendiendo en su hacer es lo que entiende que se necesita para enseñar Historia. Claro, no deja por fuera el saber Historia, esa también es una herramienta esencial, no obstante eso, hay algo de lo más subjetivo que sostiene las vías de comunicación de enseñanza de su saber histórico. Entendemos con Alba, que ese sentido construido se convierte en significado al ser materia enseñable al practicante que observa su clase, o al pedirle expresamente que pueda generar vínculos saludables con sus estudiantes, o promover motivaciones frente al conocimiento histórico o a la manera de pensar en Historia.

hay una capacidad comunicativa que es muy importante. Uno es un comunicador en el sentido más grande de la palabra, más amplio de generar una química con otro, tratar de empatizar que es importantísima capacidad de vincularse. Y saber Historia que no es menor. De la mano del discurso de las competencias parece que quedo un poco desdibujado el conocimiento. (Alba, comunicación personal, 25 de marzo de 2014)

En un sentido similar Juan nos dice:

gusto y amor por la Historia. Eso, Implícitamente es saber escuchar que es la puerta de entrada para entender el significado de la docencia. (Juan, comunicación personal, 1 de marzo de 2014)

Escuchar, amar y gustar de la Historia ha sido una construcción de éste profesor, desde tiempos muy tempranos, junto a su tío quizás y los libros de Historia que le mostró en su casa. Esa experiencia riquísima de encuentro con aquellas significaciones y las implicancias que para aquel niño y adolescente tuvieron, es en cierta forma la matriz para asentar todo el resto de experiencias con la Historia. La Historia, el conocimiento histórico, encierra en sí mismo un mundo de experiencias posibles que surgen del imaginarse aquel tiempo y lugar. Ese amor al pasado es posible de ser enseñado al practicante para Juan, y es por tanto posible solicitárselo a un practicante. Pero no ha sido como hemos visto con él, materia curricular del IPA sino una elección personal, completamente necesaria para sí mismo, herramienta narcisística fortalecedora de su hacer profesional.

Finalmente María nos habla de la:

capacidad de comunicarse con los otros. Implica ver al otro sujeto con capacidades diferentes a las tuyas. Eso es vital. Disfrutar de eso que vos haces. La disciplina es la herramienta para lo demás. Pasa más por la capacidad de comunicarte, gustarte los adolescentes, entregarse. Creo que la docencia tiene mucho de servicio. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Con María apreciamos la dimensión del otro en tanto distinto y diferenciado del docente y el respeto a esto en la tarea cotidiana. Quizás esto se encuentra anclado en la tarea sindical

que María ha emprendido desde muy joven, o en las enseñanzas de una familia unida. Como ella lo cuenta, el respeto a la diferencia va unido a la posibilidad de entregarse. Aparece en sus palabras esta postura tan personal en tanto puede entregarse a alguien alejando y diferente a ella, entregarse, servir al otro, darse a los demás. Esta dimensión de la docencia que vemos en María remite a la presencia, a estar disponible, saludablemente allí, brindando muchas herramientas de enseñanza pero poniendo una sobre todas las demás, las que otorga la propia historia. En este sentido María nos recuerda su posición de una *madre suficientemente buena* (Winnicott, 1993, p. 38) que se brinda y ofrece su presencia y su estar, dejando un margen para el deseo y la posibilidad creativa de otro tan distinto a ella.

Complementariamente a los planteos que venimos desarrollando debemos adentrarnos en la noción de identificación como proceso psicológico que acompaña el proceso de transformación/formación del estudiante de profesorado. La identificación es un proceso psicológico inconsciente determina en el sujeto la asimilación de un atributo de otro, sobre el cual se genera una transformación (Allidière, 2004, p. 45). Esta noción del autor nos es útil para considerar los aportes de los entrevistados al respecto de los referentes en su pasaje por el IPA. De su trayectoria por el IPA, Alba recuerda como modelos significativos a Lucila en la didáctica de segundo año y a Ana⁴³ en la didáctica de tercero. De igual manera, su participación en un grupo de estudio y reflexión sobre las prácticas⁴⁴ que comienza a organizarse durante los últimos tiempos de la cursada del IPA y se despliega con intensidad luego del egreso.

Como hemos planteado ya, el saber que el docente ofrece le otorga un lugar de poder narcisístico. Se juega allí, como dice Filloux un querer educar al futuro profesor según lo experimentado y «construir una imagen de sí mismo maravillosa proyectada en el alumno real al que le pide que se identifique con ella». (2000, pág. 35) Como hemos planteado ya, el alumno busca marcos identificatorios en sus docentes. A la vez el docente se busca en sus estudiantes del IPA. Un profesor del narcisismo busca en sus estudiantes de profesorado al «buen profesor» al «profesor soñado». De igual forma podrá hacerlo el profesor adscriptor en relación a su practicante: que se comunique bien, que tenga paciencia, que estudie Historia, que enfatice el conocimiento al procedimiento, como ya lo hemos señalado, son expresiones que evocan deseo.

Filloux (2000, p. 37) distingue la noción de «control» que ejerce el docente como lugar de dominio, de la noción de «apoderamiento» como voluntad de grabar su huella en otro. Esta imposición queda en el plano de la violencia; toda enseñanza implica un acto de violencia.

⁴³ Ana Zavala. Docente de Didáctica de la Historia, del profesorado de Historia. IPA.

⁴⁴ El grupo referido fue simbolizado en un nombre, que no es mencionado por resguardo a la identidad de la entrevistada.

Podemos remitir a la noción de *violencia secundaria* desarrollada por Piera Aulagnier (1988), por el cual se impone a un sujeto (niño en el sentido que lo dice la autora) un pensamiento motivado por el deseo materno, en exceso deriva en inmovilidad, parálisis o inhibición.

Esta violencia que implica toda enseñanza es necesaria para los sujetos, es necesaria para los aprendientes. Blanchard-Laville nos dice al respecto:

La violencia está en todas partes, en lo que los padres anticipan de sus hijos, en la interpretación del analista, en las trampas transferencio-contratransferenciales. Es inevitable. Sin embargo, sabemos que, si los padres no anticipan ningún proyecto para sus hijos, el resultado puede ser una terrible travesía del desierto, si el analista no asume el riesgo de interpretar, el resultado es una forma de abandono del paciente. (2009, pág. 50)

La autora nos permite comprender la importancia de la tarea docente en tanto brinda las significaciones, o sea, los significados del mundo. Si bien estos constituyen una violencia en tanto se imponen a los sujetos, son superficies seguras donde es posible la inscripción personal.

Otro aspecto importante que se pone sobre la mesa a la hora de pensar las implicancias de los enseñantes, es la noción de seducción en tanto « (...) quiere decir gustar, para llevar al otro a ir en el sentido de su deseo. Pero también quiere decir engañar al otro, para ejercer un poder –el poder de seducción–. Así, el apoderamiento seductor es, con la dominación, un elemento »obligado« del mantenimiento del poder docente. «Hay que gustar a los alumnos», dice el docente, para que puedan identificarse con él». (Filloux, 2000, pág. 38). Empoderamiento y seducción implicarían desde el inconsciente ciertas modalidades de quien enseña sobre su estudiante que permanece anclado en el lugar de objeto de deseo.

Es el lugar del deseo del enseñante el que nos interesa particularmente para pensar la dimensión de los sentidos construidos en su formación, pero a la vez nos interesa pensar sobre el deseo de aprender de los estudiantes de profesorado. Querrá poder expresarse, dialogar, «(...) esperará ayuda, protección y confrontación con una buena autoridad». (Filloux, 2000, pág. 39). Esta frase vale tanto para el estudiante del espacio «teórico» académico del IPA, como para el de la práctica junto al adscriptor⁴⁵, en tanto en uno u otro espacio se instala en la modalidad aprendiente (Fernández, 2004, 93) o modalidad subjetiva de situarse frente a las diversas enseñanzas ofrecidas.

En el espacio de didáctica del IPA María nos explica la importancia de haber aprendido a reflexionar sobre lo realizado junto a los compañeros del subgrupo y su docente. El aprendi-

⁴⁵ Hemos señalado ya, que el adscriptor es considerado en nuestro trabajo como un mediador más en la formación profesional docente.

zaje desde el pensar la clase y de su devolución sobre lo que efectivamente ha sucedido en la clase ha perfilado, de alguna manera su práctica como profesora adscriptora. La especial dedicación a sus estudiantes y la modalidad de ofrecerles todo el conocimiento y el saber, mirando al otro, poniéndose en el lugar del otro fue algo aprendido de las profesoras adscriptoras.

La reflexión y la empatía se fueron perfilando en María desde el IPA y se han pulido a lo largo de los años posteriores a esa cursada. Lo relevante para la presente investigación es comprender que estas experiencias se fueron trazando de la mano de ciertos docentes y del ofrecimiento del plan de una práctica que se concibe en el liceo. En cierta forma, el espacio del IPA con el profesor de didáctica y de la práctica en el liceo con el adscriptor brindaron ciertas herramientas que fueron dando forma a las capacidades de María, como el de habilitarse en la reflexión (en la palabra con los otros) y la empatía.

Carmen (profesora de Didáctica) eran de esas mujeres que vos salís de la clase y en esa charla de boliche aprendes, y ese es el aprender del hacer, que capaz que ella lo tenía teorizado desde otro lugar, pero nunca nos brindaba los teóricos que sostenían su fuente. No sé si las tenía o no. Tal vez las tenía. O las tenía desde otro lugar, ¿no? Tenía un relato muy potente, muy potente. Vos salías de la clase y las preguntas que te tiraba por lo que habías hecho... a mí me hace valorar ese lugar. Tal vez no está todo lo valorado porque como no está todo el otro soporte, ¿no? Capaz que ella tendría que haber escrito de su hacer ¿no? /.../ Para mí fue muy importante una de mis adscriptoras que fue Marucha Galeana, en el 18. En el 18 tuve también a Hilda Molina. Más allá de su saber el vínculo y la cancha dentro de la clase lo más importante (que aprendió de Galeana). La experiencia de éstas mujeres, donde no había lectura, su pararse, donde pensar, bueno vos tenés este tema para dar, pero para dar este tema tenes que pensar a quien se lo vas a dar. Esto es lo que vos tenés que saber, y como lo vas a enseñar. Lo que te proponían era cómo lo vas a enseñar. Si yo enseño es para que el otro aprenda, lo seguís mirando (al aprendizaje). Es como un binomio. Carmen hacía una planificación con objetivos pero era como el deber ser. Cuando ella iba a mirar tu clase y hacíamos el comentario, el papelito donde habías puesto objetivos no era sobre lo que hablábamos. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Eso que María llama «charla de boliche» era el dispositivo creado por su profesora de didáctica para enseñar sobre la enseñanza de la Historia, con un «relato muy potente», con «las preguntas que te tiraba». En esa «charla», se aprende para María el hacer, lo que se debería hacer para enseñar Historia al grupo de estudiantes de práctica del liceo de éste año, pero que podía ser extensible a otros posibles de un futuro liceo. Para María este aporte de su profesora la hace valorar lo concreto del «hacer» y la dimensión reflexiva sobre lo que efectivamente «se hace»: «me hace valorar ese lugar». No obstante esto, veremos en el transcurso de su entrevista, que luego del IPA, María desarrolló diversas instancias de

reflexión sobre varios aportes teóricos junto a otros docentes y otros grupos de trabajo conformados.

La reflexión en retrospectiva que hace María en esta entrevista, pone en sus palabras la valoración del hacer de su profesora de didáctica del IPA. Retorna a la vivencia de valoración luego de haber pasado por diversas instancias de encuentros con las «teorías didácticas» que eligió luego del egreso. Posiblemente «el hacer» reviste para ella una valoración que deviene en el trayecto del camino «teórico» elegido y transitado con los colegas en cursos paralelos a los tiempos del trabajo.

Alba, por su parte, nos dice «siempre es otro que se transforma en un referente fuerte» refiriéndose a la importancia que adjudicó a sus profesores de didáctica. Esa «fuerza» de estos profesores y de los adscriptores se fueron haciendo fuertes en Alba durante el IPA y ahora, en las palabras vertidas a esta entrevista parecen adquirir mucha más fuerza aún con el paso del tiempo. La representación de ese lugar de enseñanza se aprende solamente en el IPA, durante el pasaje por él en los años de la carrera de grado. Si bien dichas representaciones responden al criterio de ser «construcciones circunstanciales hechas en un contexto particular y con fines específicos muy particulares», entendemos que la evocación de esa representación, según el caso, pueda ser recurrente o muy importante para el sujeto dado que en ella se juega una movilización afectiva que tiende lazos con la dimensión identitaria.

Es importante tener presente que una parte importante de los aprendizajes del IPA tienen que ver con lo que instalan los dispositivos de enseñanza del profesor adscriptor y del profesor de didáctica. A partir de la interiorización de esas experiencias de aprendizaje se construyen una serie de «complejos cognitivos-afectivos» que forman parte del conjunto de las imágenes identitarias». (Barbier, 1998, p.51)

La profesora Carmen fue para María y Juan, lo que la didáctica III para Matías, o la Prof. Lucila para Graciela y Alba o lo que la Sra. de Ardao para Antonio; todos ellos y muchos más, mencionados en las entrevistas o no dichos pero presentes, constituyen el conjunto de profesores del IPA que con su fuerza y pasión por lo que enseñaron transfirieron un cúmulo de conocimiento logrado y colaboraron en cada uno de sus estudiantes en la construcción de una representación del rol docente y de sí en él. Cada uno de los entrevistados fue logrando en el transcurso del IPA una imagen de la actividad de futuro, una imagen de sí realizando esa actividad y transformando el entorno, esto es, colaborando en los aprendizajes de sus estudiantes (claramente María o Alba), incidiendo en las decisiones institucionales, implicándose como sujeto político total, reflexivo, activo (notoriamente María, Antonio, Graciela).

Estos docentes recordados y muchas veces evocados por los entrevistados fueron portadores de sólidas significaciones que circulan en la trama de los diversos actos de comunicación que tienen como intención generar «la movilización de signos probablemente con el fin esperado de producir «efectos de sentido en el oyente.» Lo que se moviliza en la construcción de sentido son las experiencias anteriores del sujeto, la puesta en relación de las imágenes identitarias asociadas y lo que es deseable para el sujeto y nada más que para él; porque tiene la particularidad de ser «un trabajo en dirección a sí mismo cuyos resultados son apropiados (solamente) para el sujeto» (Barbier, 2000, p. 51)

Los signos movilizados hacen referencia en nuestro caso a ciertas prescripciones que hace por ejemplo la didáctica, desde el cómo pararse en clase, cómo dirigir la voz, hasta cómo trabajar con los estudiantes una fuente de la Historia. Antonio nos dice: «uno tiene gente que evoca. Recuerdo personas, hasta por la forma de pararse y gesticular...» (Antonio, comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

Esto nos muestra un aprendiente activo hacedor de su propia formación en un mundo de significaciones otorgadas o de criterios ofrecidos. Discursos observados, actos, interrogaciones explícitas, que son momentos de comunicación, son también signos predeterminados que habilitan explícitamente la construcción de sentido y la representación de un rol, y de una posibilidad permanente de transformación de sí mismo y de su entorno.

Barbier afirma:

La movilización de medios por el aprendiz, y particularmente su tiempo de actividad, depende mucho del o de los sentidos que construye en torno a su formación, y esta construcción depende de la representación que él se hace de su dinámica de transformación identitaria y del entorno. (...) Por supuesto estas construcciones de sentido no pueden aparecer más que por inferencia a partir de actos o de discursos observados, o a partir de interrogaciones explícitas, que por esto muestran los caracteres de una situación de comunicación. (2000, p. 51)

La posibilidad que abre la didáctica en el IPA en el marco de una serie de prescripciones ofrecidas, implica dejar la puerta abierta a posibles transformaciones y a la construcción de sentidos que solo tiene implicancia para el actor (el practicante). La serie de preguntas que apuntan a la reflexión del estudiante acerca de lo «hecho» en una de sus clases por ejemplo, es instalada como dispositivo por parte del docente de didáctica. Esta simple acción de construcción personal y colectiva tiende a habilitar la dimensión transformativa por la actividad del entorno y sobre todo de sí mismo.

Para los fines de nuestra investigación es importante considerar, la posibilidad de construcciones de sentidos sobre el oficio desde muchas escenas en el espacio de la práctica y

la didáctica, durante los años de aprendizajes en el IPA Las experiencias de construcción de «planificaciones», de desarrollo de la clase y de devoluciones con profundos análisis, hacen una trama de acción y enunciados que construyen una serie de nuevos actos. De igual manera, las experiencias de pensamiento con los autores de referencia, las que surgen del diálogo o de la enseñanza de la Historia, hacen de las clases de los cursos del IPA experiencias donde el enunciado hace el encuentro.

Las experiencias en el tiempo del IPA se tejen entre las representaciones vinculadas a las experiencias actuales, las que se suscitan en curso y de las que nacen de las experiencias pasadas. En este sentido una representación del hacer, o de lo que hay que hacer en una clase, frente a determinados imprevistos, pueden ser sobrellevados por las experiencias observadas de otros que se han desempeñado en ese rol, y aunque sin quererlo han significado por otros un ejemplo o una motivación. ¿No es a través de las representaciones de nuestros propios aprendizajes que comienza a proyectarse la enseñanza a otros?

Las experiencias exitosas o dolorosas del IPA construyen sentidos que como representaciones se imponen en una manera de leer o de interpretar los momentos que vendrán durante el desarrollo del oficio ejercicio profesional en los liceos. Queremos decir que las experiencias de construcción de sentido durante el tránsito por el IPA se convierten en herramientas de interpretación de los eventos que podrán venir y junto con las experiencias que surjan en la instancia de trabajo, se irán construyendo nuevos sentidos con matrices procedentes de distintos lugares. En referencia a esto, evocamos a Alba y María quienes extienden la experiencia de trabajo en grupo que se suscita en el IPA, grupo que se autoriza en experiencias inéditas, que provoca grandes satisfacciones durante el momento de formación en el IPA y se amplía más allá de los márgenes del egreso. Procurarán luego, durante los años de trabajo que siguen a «la salida», ir conformando grupos de estudio, de análisis de sus prácticas por lo tanto de formación, quizás desde la impronta de la experiencia del IPA. En lo común de ciertas «continuidades» se teje lo singular en la modalidad.

Aquí nos preguntamos, ¿Cuánto de las modalidades de enseñanza de los adscriptores se extienden en las acciones de los profesores entrevistados en su rol como adscriptor? ¿Cuánto de las significaciones dadas y de los sentidos construidos desde el rol enseñado del profesor de didáctica o el adscriptor, transfieren los docentes de éstas entrevistas a sus practicantes de hoy? Alba, María, Matías, Juan, han manifestado la importancia de las experiencias de aprendizaje con el profesor adscriptor. Es desde la observación, la atención y por qué no decirlo, el ensayo y error que se teje en parte, la serie de experiencias de aprendizaje que parten de la practica con el profesora adscriptor.

Los profesores entrevistados muestran la importancia de las huellas de enseñanza de los profesores adscriptores y de los profesores de diversas asignaturas, de enseñantes docentes del liceo, especialmente y de otros que significaron mucho para ellos. En nuestro análisis, la construcción de sentido es un trabajo «en dirección de sí mismo cuyos resultados son apropiados para el sujeto», que «depende de variables de Historia individual, pero también de nuevas representaciones vinculadas a las experiencias en curso». (Barbier 2000, p. 51)

Por otro lado, y en parte contraponiendo a Alba, María y Graciela, nos acercamos a las palabras de Matías y Juan. Matías, joven recién egresado del instituto, se muestra muy apegado al «deber ser» que imprimió sobre todo la didáctica del último año de su cursada. Relata que la clase tiene tres momentos, el pensar la clase, el realizarla efectivamente y el pensarla luego en una reflexión y análisis, se lamenta no contar con los tiempos necesarios para que estos tres pasos se desarrollen «correctamente», especialmente la tercer instancia. «Eso básicamente yo lo aprendí en el último año de didáctica, en didáctica tres. En el transcurso del IPA tuve como distintas escuelas de didáctica. Yo creo que en Historia las materias importantes fueron, o deberían haber sido, las didácticas, teoría e historiografía». (Matías. Comunicación personal. 31 de marzo de 2014).

El primer año del IPA lo hice sin problema, en el 2007 ya tuve un problema burocrático porque yo tenía que salvar una materia de segundo para pasar a cuarto, y bueno en bedelía me dijeron que no podía pedir mesa especial, no la di, repetí tercero y después me entere que sí podía, bueno ahí tuve unos problemas bastante importantes, y también en el trabajo, Y bueno el 2009 fue un intento de abandono practicante, de la carrera y no concurrí al IPA prácticamente, di algún examen, Y después el momento que me impulso fue haber salvado nacional dos, que fue la materia que prepare libre y la salve. Ahí pase a cuarto hice todo menos didáctica y en el 2011 hice la didáctica. Si me pongo a pensar fueron más momentos tristes que felices pero... que pude sortear. Yo creo que la institución en general me formó en todo aspecto, incluso en ir específicamente y buscar y no quedarme con...En la elección de horas te pasa, en cada elección. Me formo para bien todo eso. (Matías. Comunicación personal. 31 de marzo de 2014)

En el sentido que plantea Matías, el tránsito por el Instituto lo va formando desde los aspectos más burocráticos también. Los requisitos que impone el sistema de previas, las alteraciones en la comunicación en el centro de estudios, fueron de alguna manera generando desánimo, así como el retorno a la actividad como estudiante luego de aprobar Historia nacional de segundo año. Si bien Matías reconoce que el instituto le dejó un sinnúmero de experiencias tristes, han sido aspectos relevantes en su formación del IPA como parte de su enriquecimiento personal y transformación de sí. Enmarcamos los dichos del profesor en la entrevista y en el encuentro con la entrevistadora, dichos dirigidos con intencionalidad y

tomados para evidenciar las valoraciones que establece en su proceso personal y en su reflexión retrospectiva las valoraciones de los «sucesos tristes» en la construcción de su formación.

Juan nos transmite una experiencia similar al señalar que se sintió en experiencias de transformación de sí mismo y de la comunidad, creando para los alumnos, cuando cursó la didáctica en el IPA. Al respecto nos cuenta:

cuando empecé las prácticas en el ipa me sentí así, yo tuve dos profesores adscritos que me dejaron mucha libertad para trabajar y trabajaron y me pudieron aconsejar y guiar muy bien, Yo me sentí así en ese momento, me sentí así, en muchas ocasiones porque hasta cuando llamas y haces la evaluación con ellos (alumnos) te das cuenta que tu clase es transformadora, estas generando algo en ellos.

¿Los referentes docentes en mi práctica de reflexión? Si, Premazzi, también la profesora Aberburg. Si tuve, hubiera necesitado más pero tuve. Cuando yo hice didáctica, la didáctica me aportó contención. La didáctica de Historia ha cambiado mucho hasta hoy, nosotros éramos más bolicheros, nos sentábamos en la mesa y charlábamos. Estaba Apratto, Tornaría, la misma Massei). Nosotros llegamos a hacer, mira lo que te digo, un grupo de expresión corporal con una compañera, fue una experiencia muy buena, duro poco pero fue interesante. Nosotros nos cuestionábamos ya no solo la formación teórica sino una formación que nos diera, lo académico sino aquello que significa el cuerpo a cuerpo que tiene la docencia. Eso no se volvió a hacer nunca y debe haber sido inédito en la Historia del ipa, organizamos todo nosotros y fue afuera del IPA, no teníamos mucha formación teórica en aquella época .Si yo recuerdo charla, estrategias, hacelo por acá, por este otro lado. (Juan. Comunicación personal. 1 de marzo de 2014)

Juan nos transmite la importancia que fue adquiriendo el desarrollo de la práctica en la libertad del poder hacer, fundamentalmente. Pautado por sus profesores de didáctica, la experiencia de formación es muy distinta a la que relatan Alba y Graciela o el mismo Martín. Se trata de una experiencia en didáctica que fue apostando a las decisiones personales, que valoró la libertad de acción con muy pocos referentes teóricos. En otro momento de la entrevista Juan referirá al IPA como un centro de formación con fuerte formación teórica, aunque esto se contrapone con lo ofrecido por la didáctica en este centro según sus palabras.

En este intersticio entre algunas opciones didáctica de ciertos profesores de los años 80 en el IPA se fue tejiendo para Juan, la posibilidad de organizar con otros colegas un grupo que trabajó sobre la temática de la expresión corporal. Su vivencia es de la creación de un espacio único, saludable, irreplicable, desfasado en cierta forma de los parámetros dispuestos por la institución (tanto que debió ser fuera de ella) y claramente elegido como disposi-

tivo de formación. La creación de un contenido y un método de formación en ese grupo, aunque breve, dejaron una huella de «aprendizaje» y alegría en cierta forma.

Otros docentes no han dejado una impronta más marcada según Juan, más bien la han señalado sus gustos por la Historia, sus decisiones personales de lectura en relación a la Historia más que a la didáctica. Él mismo afirma que sobre didáctica las reflexiones teóricas son muy escasas, fundamentalmente lo hace desde las experiencias prácticas que indica la cotidianidad.

Complementariamente al planteo que venimos desarrollando, construir sentido implicaría para Martha Souto, tener acceso al conocimiento. La autora nos dice que se trata de

una relación compleja entre el deseo, lo prohibido, el poder del otro y sobre el otro, el castigo, la culpa, el incesto, la erotización, la gratificación por el logro, el enfrentamiento a los grandes enigmas del origen nunca develados por el hombre que están en la base de las construcciones simbólicas como la mitología, las religiones, la ciencia misma. Componentes todos que conforman el saber y la relación con el saber en su complejidad y que en los espacios pedagógicos se conjugan en formaciones singulares que expresan estos sentidos. La situación grupal fomenta y pone en resonancia estos sentidos inconscientes vinculados al conocimiento, generando formaciones imaginarias específicas. (Souto, 2010, p. 448)

En la dimensión que lo plantea Souto, conocer implica mucho más que tomar la información del mundo para hacerlo propio. Conocer implica una mirada hacia adentro, hacia sí mismo, hacia la relación misma con el saber. La dimensión humana e inconsciente del conocimiento se pone en juego en las formaciones imaginarias. La autora analiza lo que ella llama el tránsito de la imagen a lo imaginario, esto es, de la representación de una cosa a la representación de lo que existe solo en la fantasía o quimérico para la construcción de sentidos subjetivos. Y dice que:

Ese ir más allá de la representación de lo real para combinar, asociar, enlazar y así generar algo nuevo y distinto de lo percibido es lo que permite captar el sentido de imaginario (...). De la imagen a lo imaginario hay un camino en el cual se hace posible la producción de sentido a través del desplazamiento, de la asociación. (Souto, 2010, p. 440)

Esta producción de sentidos es en cierta forma individual, y en otra colectivo, de ahí la importancia de los grupos en el trabajo de Souto y que nosotros podemos visualizar también de las palabras de los docentes entrevistados.

A modo de síntesis señalamos que hemos analizado el lugar del enseñante de profesorado como referente de los entrevistados. Conocedores de la disciplina, de sus métodos y la enseñanza, su saber otorga empoderamiento y resguardo narcisista. Por otra parte y de

forma complementaria, los procesos identificatorios del estudiante al docente, continúan el tejido de la imagen de sí, de ese «yo» profesional que se espera alcanzar. Hemos señalado también que el enseñante de profesorado brinda una serie de significaciones sobre las cuales los aprendientes tejerán los sentidos construidos. Ese tejer, ese hacer, incluye una dimensión creativa, personal que surge y se construye en la intersubjetividad.

Formarse en los grupos espontáneos del IPA

Retornamos a Antonio porque nos interesa señalar la importancia que le adjudicó a sus compañeros de generación del IPA, ya que fueron para él, referentes de observación y de «enamoramientos» que implicaron ejemplos para el desarrollo de su enseñanza y en cierta medida provocaron ciertos cambios, por ejemplo como estudiante, –como nos cuenta él– de la mano de su primera novia «firme». Muchos han sido los enseñantes del oficio para Antonio:

he sido de distintas maneras profesor de Historia, pero incluso antes de ingresar al IPA cuando yo tenía o empecé la idea de ser profesor uno tiene gente que evoca. Recuerdo personas que hasta por la forma de pararse y gesticular...Ese enseñarme ha sido una larga construcción y luego he tenido opciones. (Antonio. Comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

También Alba, María y Graciela han enfatizado que en el Instituto han encontrado personas que hasta hoy, las acompañan en la actividad profesional y la vida profesional. En la época de la cursada del IPA éstos «amigos» fueron de su elección, como enlazados por la vocación de enseñar y la Historia. De hecho también muchos de los grupos conformados en el IPA con una o dos personas, o con un grupo se continuaron en la vida profesional, en el caso de María y Alba hasta la fecha, cada una de formas muy distintas.

Alba nos expresa el valor de la conformación de colectivos para la profesionalización a partir de sus compañeros de generación, con quien compartió la preparación de sus clases y el análisis de las mismas. De hecho los colectivos se han impreso de una forma u otra en su trayecto de formación de manera espontánea. Esta fuerza colectiva de los años en el IPA no pudo concretarlos luego del egreso en los liceos que trabajó ella, lo argumenta en el hecho de no haber echado raíces en un colectivo determinado. La mirada de sus docentes de didáctica permitió a Alba la habilitarse en grupo de trabajo para consolidar proyectos personales y grupales. Más adelante veremos en las palabras de Alba, la necesidad de continuidad de la conformación de grupos de estudio y trabajo durante los años del desarrollo de la

profesión. En esto consiste en parte, su modalidad de articular «el tiempo del IPA» con «el tiempo del trabajo».

Hay cosas que uno aprendió en ese ejercicio de enseñar como mostrar, capaz que no dichas explícitamente, y en el IPA Lucila (Artagaveitya) y Ana (Zavala). Las dos experiencias fueron muy pero muy buenas. Experiencias de todo, de la clase de cómo nos íbamos a ver todos, de ir en el auto de Lucila hablando de la clase de fulano de zutano, el análisis de eso y sentir que después de eso era una efervescencia el grupo de didáctica del IPA, porque nos mirábamos [...] De Alicia Álvarez que fue mi adscriptora y fue muy importante en un primero en el 18. Siempre es otro que se transforma en un referente fuerte. Las huellas fuertes son dejadas por otro... (Alba. Comunicación personal. 25 de febrero de 2014).

Al respecto nos dice Alba de su grupo de estudio y análisis de las prácticas⁴⁶:

(El grupo) surge de una iniciativa nuestra, de seguir manteniendo la llama de la experiencia didáctica en el IPA. La primera reunión fue en el salón de A.P.H.U.⁴⁷ con Ana (Zavala) y Magdalena (Scotti). Éramos 11 y quedaron 5, los que publican son 4. Esos fueron años importantes. /.../ Ana un referente muy importante en la formación, el colectivo también /.../ Con la persona con quien más caminé conjuntamente es con Malala (Magdalena de Torres compañera de generación), que fue con la persona con quien más he visto clases nos hemos colgado horas y horas para tratar de pensar qué ejercicios, qué propuestas, armar y rearmar fichas. (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

En Alba apreciamos la importancia del grupo como espacio de construcción de sentidos como representaciones vinculadas a experiencias de intercambio y producción de conocimiento. La experiencia didáctica que implicó compartir los proyectos de clase y las devoluciones que ésta instancia había ofrecido como criterio de formación constituyeron los conocimientos que Alba instaló en su práctica. Pensar clases, armar fichas, hacer las devoluciones junto a otros, formar parte de un conjunto amplio de conocimientos (Barbier, 2000, p.67) y de una serie de significaciones dadas en torno a cómo proyectar la clase, qué recursos idear o como instalar la reflexión en paralelo al desarrollo de la tarea.

La experiencia del trabajo grupal para pensar la enseñanza siendo practicante, tuvo la posibilidad de extenderse más allá del tiempo del IPA hasta los años de trabajo luego del egreso. En este sentido Alba desea integrar grupos de reflexión y análisis, ahora en su rol como profesora adscriptora porque entiende, que ello le permitirá mejorar su práctica de acompañamiento en la formación del practicante. En un sentido bien claro Alba nos muestra

⁴⁶ El grupo conformado por Alba y sus compañeros durante los años del IPA, continuó luego del egreso con la misma intención con el acompañamiento de la Prof. Ana. Este trabajo derivó en diversas publicaciones.

⁴⁷ APHU: Asociación de Profesores de Historia del Uruguay.

su representación en relación a cómo trabajar o desarrollar la tarea, en grupo, a partir de la discusión con otros y en la dimensión creativa de la enseñanza de la Historia.

Nos permitimos enlazar las palabras de las profesoras con los aportes de Marta Souto en relación al imaginario grupal y las formaciones grupales en torno al saber. Las investigaciones consultadas parten de las experiencias con grupos de docentes. Souto señala que «lo que organizaría al grupo es, entonces, un fantasma individual en torno al cual un reagrupamiento se produce por resonancia». (Souto, 2009, pág. 445) Los imaginarios grupales de los grupos de espacios de formación (como el IPA) poseen imaginarios específicos, pero es la matriz individual la que es común para todos los participantes. Se trataría de «las experiencias de socialización y formación escolar vividas socialmente por todos los sujetos, (y) el hecho de remitir a deseos, ansiedades y defensas primitivas con las que todo ser humano se ha enfrentado en su vida psíquica». (Souto, 2009, pág. 445)

María nos dirá que su amistad con Sandra, surge en el IPA, se extiende en el liceo y hasta la fecha preparan el programa y las clases del curso de quinto año. De alguna manera se re-funda periódicamente en esa escena conocida (armar el programa, preparar las clases, estudiar los temas a enseñar), aquella matriz aprendida en el IPA del trabajo en grupo para fortalecer el individual, del valor de la compañía para afirmar los conceptos o las miradas historiográficas a un tema por ejemplo. Algo de lo grupal que se instaló en el IPA, tiene continuidad luego durante el ejercicio de la profesión, quizás porque así se validan mejor las acciones individuales y se fortalecen las decisiones en torno a la enseñanza.

Nos comenta María con alegría, la importancia de lo que deja la fuerza del trabajo con: el grupo de compañeros que hoy en día son sus colegas. Llama la atención la importancia que adjudica al grupo de estudios y la mirada fundamental a sus compañeros en la actividad gremial. En los colectivos que espontáneamente integró en el IPA desarrolló la contemplación a la diversidad y la importancia del grupo y del otro, como ejes de su concepción sobre la enseñanza de la Historia o la educación en términos generales.

el IPA estuvo en el inicio y el grupo de compañeros, de hecho Sandra es de las que queda hasta hoy, elegí el quinto y en parte elegí el quinto porque voy a trabajar con ella, ella da quinto y podemos pensar el programa juntas, ya nos hemos reunido, ¿no? Sandra y el grupo del IPA, lo que pasa que algunos han abandonado. Éramos cinco o seis que estudiábamos juntos y yo tengo un recuerdo muy importante. En este IPA tuvo un lugar importante todo lo que la actividad gremial, en cuanto a la formación y el respeto al otro como decíamos. (María. Comunicación personal. 25 de febrero de 2014)

Es en el grupo de compañeros y con los docentes que se lleva a cabo la tarea de formarse, más precisamente en los que Blanchard-Laville llama *atmósfera transferencial*, con esta noción explica las características de la interacción de los psiquismos:

La interacción de todos estos psiquismos crea una atmosfera que yo califico de transferencial: cada uno de los participantes podría decir, si estuviese obligado a explicitar lo que, ordinariamente no se formula, cómo vive esa atmosfera, es decir cómo se siente atravesado por los afectos que circulan en espacio. (Blanchard-Laville, 2009, p. 139)

Con María comprendemos la fuerza de la atmósfera transferencial. En ese espacio de interacción de psiquismos la profesora puede ir deconstruyendo y construyendo conceptos nodales para su profesión. Ella nos comenta la fuerza de un binomio común, visualizado en el IPA (enseñar y aprender). Parece una huella fuerte en María su reflexión sobre enseñanza y aprendizaje. Si bien expresa compartir los aportes didácticos en relación a la independencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sostiene con convicción que la enseñanza de la historia tiene como principio y como fin, el hecho de que sus estudiantes aprendan. Esta idea revisada a lo largo de su formación durante el desarrollo de su profesión finalmente ancla en los años del IPA con sus profesoras de didáctica y el grupo de colegas ¿retorna a lo aprendido y vivenciado en aquellos años de formación? ¿Quizás este binomio fue el de la experiencia propia como aprendiz escolar y liceal y luego también como aprendiz del rol docente en el Instituto? Señala al respecto:

La experiencia de éstas mujeres, donde no había lectura, su pararse, donde pensar, bueno vos tenés este tema para dar, pero para dar este tema tenés que pensar a quien se lo vas a dar. Esto es lo que vos tenés que saber, y como lo vas a enseñar. Lo que te proponían era cómo lo vas a enseñar. Si yo enseño es para que el otro aprenda, lo seguís mirando (al aprendizaje). Es como un binomio. . (María. Comunicación personal. 25 de febrero de 2014)

Venimos poniendo el énfasis en la importancia de la formación en el grupo de pares, para estudiar Historia y para enseñarla. Estos pequeños grupos contienen la impronta del profesor, de Historia o de didáctica respectivamente. Comprendemos entonces que en esa atmósfera transferencial el saber va circulando desde el docente (que inicialmente lo porta) a los estudiantes o al propio grupo. Tanto María como Alba explican que luego del IPA, la grupalidad se extendió como espacio de contención al trabajo individual. Podemos concluir de alguna forma, que el saber se expande en la grupalidad del IPA porque rompe la dualidad profesor-alumno y se sitúa en un colectivo. Luego del egreso esa grupalidad continúa existiendo con la huella del acceso al conocimiento en ese todo. Esta impronta que deja la serie de realizaciones en lo grupal adjudica sentido a la creación individual y colectiva. En relación a este aspecto podemos vincular la noción de creación o de sujeto creador que los diferen-

tes autores consultados hacen referencia de forma directa o implícita. Más adelante se retomará.

A propósito de la circulación de saber nos dice Souto:

El saber adquiere un lugar móvil, que irá variando en distintas situaciones favoreciendo el acceso a él por parte de cada alumno y del grupo desde otra posición que la de receptor de un don otorgado por el maestro. La relación, el lazo con el conocimiento tendrá una movilidad propia en el grupo-clase entre los alumnos y entre ellos y el docente. Otros objetos aparecerán como portadores del conocimiento y como objetos de relación distintos del maestro mismo: los textos, los relatos orales y escritos, las imágenes, las tareas propuestas. Los caminos del saber se abren y las posibilidades de simbolización se diversifican. Maestro, alumnos, conocimiento entran en la relación grupal desde lugares móviles, que pueden ir modificándose para permitir modos de vinculación diversos». (Souto, 2010, pág. 446)

Para Graciela la dimensión analítica de la práctica de enseñanza se hace evidente al compartir con nosotros la impronta que deja ésta experiencia en su paso por el IPA y la mención a algunos docentes referentes en éste proceso. Analizar la práctica implica no solo evaluarla, sino también y hasta diría fundamentalmente, sostenerla en la fundamentación, teórica por los autores que la sostienen y desde lo personal por las experiencias subjetivas que la hacen necesaria.

En el relato de ésta profesora, la vivencia de la participación en un proyecto liceal que incluye a la comunidad a través de diversas organizaciones, hace evidente la necesidad de realizar un serio proceso de construcción y de fundamentación, una tarea grupal más que personal que incluye una dimensión comunitaria de gran valor para sus decisiones de enseñanza posteriores. En el sentido que plantea Graciela, la didáctica es la instancia académica del IPA que le ha brindado la posibilidad de experiencias similares a la que concreta en su proyecto del liceo y la comunidad en ocasión de trabajar la temática Historia y memoria.

Es una poderosa matriz identitaria la que queda en evidencia en las palabras de Graciela cuando señala la fortaleza que se transmite en el «yo puedo»-«nosotros podemos» concretar esto que podría ser, para una didáctica tradicional, una experiencia desaprobable. Entre el miedo y el deseo parecen moverse las acciones de aprendizaje y de enseñanza que ha desarrollado Graciela, en el encuadre del instituto de profesores y en el de la institución liceal donde desarrolla su trabajo.

El IPA me dio un montón de cosas y sería una atrevida si yo no reconociera eso...alguna de la gente que está adentro del IPA me dio de alguna manera ejemplos de asumir riesgos, de probar, de...A mí lo que más me rompió la cabeza es todo el trabajo con Ana, todo lo que hemos trabajado en ese sentido. Y esa es una experiencia que a mí me fortaleció muchísimo,

en el sentido de apropiarme realmente de mi identidad como profesional. Y cuando vos te sentís un profesional y sentís que sabés 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 no?, miedo entre comillas no?, por esa cosa de miedo a cómo hacerlo, y no sé cómo hacerlo, como me voy a tirar yo al agua en esto...o qué me van a decir las inspecciones o que me va a decir la institución. No te importa nada. Nosotros asumimos esto (el proyecto liceal-comunitario, sobre memoria e Historia) pero se podría haber armado flor de lío...por el tema de tocar la Historia reciente, y eso que divulgamos todo lo que pudimos, invitamos a colegas estudiantes, universidad, madres de detenidos desaparecidos. Estábamos conectados, No pasó nada porque estaba todo muy bien fundamentado, muy bien cerrado. Desde el punto de vista educativo fue un trabajo maratónico. (Graciela. Comunicación personal. 28 de febrero de 2014)

Parece entonces, que Graciela se ha vinculado menos con el deber ser que plantea la formación reglada por el plan de estudio del instituto y se ha ligado, por elección, mucho más a las personas que han acompañado sus concepciones en torno a la Historia y su enseñanza. Tomamos a Ferry que dice de forma complementaria, al respecto:

Cuando las situaciones profesionales que se deben afrontar son tales que el saber y el saber hacérselo pueden actualizarse en función de un tipo de presencia que pone en juego la personalidad profunda, podemos hablar, como dice Andre Missenard, de la formación de la personalidad profesional. Este concepto incluye las motivaciones y los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto del trabajo deseado. (Ferry, 1990, p. 53)

Con Graciela la impronta de los aprendizajes del IPA tienen rasgos fuertemente identitarios. Ella nos explica la importancia de su tránsito por el Instituto con los aportes de la didáctica en tanto espacio donde ella pudo fortalecerse y consolidar la herramienta de la fundamentación y la reflexión sobre las decisiones tomadas o las acciones consolidadas. Dice al respecto: «cuando vos te sentís un profesional y sentís que sabés 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). En relación al proyecto institucional que ha desarrollado en el liceo donde trabaja, se puede apreciar la fuerza del emprendimiento colectivo y la confianza en que pueden concretarse deseos personales en el colectivo; esta experiencia se libró de los temores de los requerimientos de las inspecciones o del cumplimiento con los aspectos más burocráticos de la función.

Palabras que en el contexto de ésta entrevista tienen intencionalidad y sentido también para la entrevistadora que comprende la fuerza que surge de las convicciones profundas

que sostienen el hacer. Decir y decirse una vez más, ahora en la oportunidad que brinda la entrevista abre a una nueva instancia de reflexión y de afirmación de lo que en principio significaría «ser profesor» de historia. Conscientes de que se trata de un análisis de investigación relativizamos los dichos a éste encuentro particular.

La mirada potente de Graciela sobre lo que implica la enseñanza y la educación nos remite a pensar la relación de la acción con el desarrollo de las identidades, como lo plantea Barbier (1998, p. 51). En este sentido el autor propone la noción de interiorización de la experiencia por los actores en tanto mecanismo de introyección del mundo exterior. Esta introyección o interiorización es la de elementos operatorios, afectivos y representacionales; o sea la interiorización de modelos de acción en relación a valores afectivos. Constituyen toda la experiencia.

En el sentido que venimos formulando el deseo de Graciela de trabajar por la comunidad surge de la concreta experiencia que vive la profesora en el liceo de Punta Rieles⁴⁸ donde enseña. No obstante eso, Graciela nos explica que las motivaciones por el trabajo en comunidad y por trabajar ciertos temas de la Historia los comprende entramados en la Historia familiar y es consciente de cómo impactan las referencias familiares en sus decisiones personales de hoy.

Uno es una sumatoria de muchísimas experiencias. Si bien mis padres son universitarios los dos, sus padres eran obreros, uno obrero de la construcción y otro obrero. Uno anarquista y el otro comunista. Toda la cuestión de la organización y lo sindical lo vas mamando a través de la familia lo largo de la vida, súmale a eso las experiencias propias. Y después el valor de la comunidad es algo que vas aprendiendo cuando te vas aquerenciando en una institución. Por eso me da pena que se traben esas posibilidades. Cuando empezás a querer el lugar, a la gente que está ahí, empezás a ver lo necesario, pero todo parte de la relación con los gurises...Te preguntan una y mil veces porque se viene hasta acá a dar clase, como ellos incrédulos de que eso tenga algún valor. Entonces se fue juntando el deseo propio, el eje programático con la década del 60... (Graciela. Comunicación personal, 28 de febrero de 2014)

El retorno sobre sí mismo en la formación

Como hemos dicho de la mano de Ferry (1990, p. 43), formar-se implica tomar decisiones, elegir y mirar del todo la parte conveniente para éste momento de la formación. En este sentido, los entrevistados alegan que el IPA fue solo un momento de su formación, el arranque para algunos, lo que afirma o reafirma decisiones anteriores para otros. El paso por el

⁴⁸ Protegemos al entrevistado al omitir referencias puntuales a su lugar de trabajo.

IPA es un momento importante de la vida del profesor pero no el primero ni tampoco el último. Se dice también de la malla curricular las «específicas» que son las de mayor interés, pero a la hora de referirse a ellas, se hace con el recuerdo del docente a cargo, de sus gestos de enseñanza, más que de los contenidos que aprendió con él.

En este sentido Ferry nos resulta nuevamente orientador.

Si vemos a la (...) la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. La pregunta sería entonces ¿cómo formarse si uno se encuentra en situación de ser formado? Entre la adhesión a las presiones de conformidad y al voluntarismo de la autoformación. (1990, p. 47)

La situación de «ser formado» no se inaugura para un futuro profesor en el IPA o en los centros de estudios terciarios. La ilusión de formar a otro acompaña a todos, en el imaginario de muchos uruguayos eso es evidente, desde el momento en que esperamos que los niños pasen con éxito todos los niveles de la escolarización y que sus desempeños den cuenta favorablemente de lo aprendido, como si existiera una relación lineal entre los desempeños y lo aprendido. Y si esto no fuera posible en los tiempos estipulados por la escuela o el liceo, podría dar lugar a pensarse en un problema de aprendizaje moderado o serio.

La escuela primero y el liceo después, asumen tradicionalmente la responsabilidad de «los primeros aprendizajes» y nosotros, naturalizamos esta premisa, dejando afuera de nosotros mismos la responsabilidad inherente al construirnos y aprender. Si en algún sentido desempeños y aprendizajes estuvieran conectados eso sería una cuestión estrictamente personal imposible de ser sistematizado o generalizable, pasible de control por una institución ajena a la historia personal y a los encuentros subjetivos. En un sentido entonces, quien comienza sus estudios en el IPA espera formarse y es lo que exige a sus profesores y directivos, claramente es también lo que espera hacer cuando «de» clase. Esta premisa ha alentado modalidades enseñantes inhibitorias o exhibicionistas (Fernández, 2004 p 131) potencialmente alienantes de los sujetos implicados.

Es importante para nosotros señalar que la puesta en palabras que realizaron los entrevistados sobre sus propios procesos de formación, de alguna manera abren una instancia de reflexión, que implica en un sentido, un retorno sobre sí mismo, sobre «el niño idealizado, el niño reprimido y el niño que están ante él» (Filloux: 2004: 26). La noción de retorno sobre sí mismo que tomamos de Filloux (2004), refiere al «análisis de lo que se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible». Esta dimensión del pensarse y de retornar, tiene mucho que ver

con el reconocimiento del otro (Filloux 2004, pág) y con el trabajo sobre sí mismo como formador. «el sujeto psíquico, existe solo en relación con el otro» para luego agregar:

el retorno sobre sí mismo por parte del formador-formado implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. [...] para hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber como formador cómo ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos. (Filloux, 2004, p. 38)

Estos aportes de Filloux nos ayudan a pensar cuánto de esta posibilidad de establecer ese retorno sobre sí mismo es ofrecido por los docentes del centro de formación como actitud «enseñable», pensamos en primera instancia en los docentes de didáctica. Y más allá pensamos cuánto de ese retorno se lleva al vínculo adscriptor-practicante y se le ofrece como recurso para la reflexión de las prácticas. «El verdadero educador es aquel que [...] sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al alumno» (Filloux, 2004, p. 58). La posibilidad de evocar experiencias personales junto al practicante, como profesora adscriptora y de didáctica, me ha permitido por ejemplo fortalecer convicciones o dejar fuera expectativas inalcanzables, reconocer que algunas de mis acciones no es posible que sean realizadas ya, aceptar las limitaciones personales, entender que la responsabilidad de mis acciones me pertenece y que en el fondo la transformación me pertenece y me hace lo que soy. De alguna manera, en este sentido, la investigación me aproxima a mis colegas y con mucha fuerza a mí misma.

Blanchard-Laville nos aporta al respecto al decir:

La instauración de este diálogo intrapsíquico en cada uno de los componentes del grupo parece pues una de las condiciones para que el diálogo efectivo docente-enseñados no se reduzca a un partido de ping-pong en el que cada uno devuelve la pelota de la responsabilidad al otro en un juego de proyecciones que satura y esteriliza el espacio didáctico (Blanchard Laville, 2009, p. 56)

Estas ideas nos resultan pertinentes junto a las de Filloux para pensar esa tarea que es la verdaderamente constitutiva en cada uno. Es la tarea de instalar ese diálogo intrapsíquico necesario para cada uno y en consecuencia para el grupo de pertenencia. Generarse la instancia de mirar para adentro posibilitaría al decir de la autora, mejorar profundamente los lazos educativos y enriquecer en la dimensión humana el espacio didáctico donde transcurrirá la enseñanza de la disciplina y diversos aprendizajes.

Hemos recorrido una parte de la formación del profesional docente en el Instituto IPA analizando la importancia de la normativa y los aspectos institucionalizantes. Por otro lado

hemos puesto atención a la dimensión humana de la formación. Podemos por tanto adelantar como conclusión la importancia de la dimensión subjetiva y personal de la formación, en tanto cada uno va eligiendo los caminos y los trazos de su formación. En este camino la dimensión consciente e inconsciente de los vínculos humanos (y del lazo educativo) se ponen de relieve. Estos aportes nos llevan a dimensionar los aspectos vinculares y subjetivos del encuentro educativo y la importancia de ponerlos a reflexión y revisión como parte de la acción de transformación de sí. Concluimos también, que todas las instancias de transformación de sí, gestionadas en los entornos y sus actividades son oportunidades de formación que cada uno despliega a su manera.

Hemos analizado junto con Filloux (2004, p.36) la noción de retorno sobre sí mismo. Con él hemos establecido que se trata de pensar sobre uno mismo, sobre la infancia pasada, sobre las inscripciones del presente sobre el niño interno que todo adulto contiene, los deseos que nos movilizan a crear y a destruir al otro, al sujeto aprendiente. Para Filloux el otro, no es solo el del presente, es también el otro del pasado, el que persiste, el que fue; el lugar del otro es el del reconocimiento. Este es el lugar que el autor adjudica a la intersubjetividad en el encuentro entre los sujetos para su enseñanza y aprendizaje.

La posibilidad de reflexionar sobre de dónde proviene mi deseo de ser docente y el lugar que ocupa ese deseo en la tarea cotidiana actual de la práctica de enseñanza de los docentes, permitió una instancia de *retorno sobre sí*, posibilitada, en parte, por el desarrollo de las entrevistas para esta investigación⁴⁹. La evocación de los encuentros intersubjetivos «antes del IPA» nos lleva a reencontrarnos con los planteos de Ferry sobre las mediaciones ofrecidas por otros educadores y como venimos analizando, mediaciones que son significaciones al decir de Barbier.

La potencialidad que habilitó la entrevista al abrir una brecha «de retorno» permitió poner en palabras el camino recorrido hasta el IPA y pensar sobre sus impactos en las decisiones de formación durante el periodo del Instituto y hasta las actuales. En el sentido que hemos planteado, abrir la palabra al «posible retorno» es abrir a la reflexión (consigo mismo y con la entrevistadora) y generar-se en estas palabras la posibilidad de comprensión que da lugar a la transformación o como hemos dicho ya, a la formación. En un sentido esto también puede haber sido posible para la investigadora en el encuentro con los entrevistados.

En este sentido nos alientan las palabras de Cifali.

⁴⁹ No perdemos de vista la intencionalidad de los dichos en las entrevistas por los que hemos relativizado al contexto de la entrevista en la cual se producen.

En el medio educativo, a menudo faltan estos lugares de habla y de reflexión. Son lugares que permiten respaldarse psíquicamente y que son fuente de conocimiento. La enseñanza tal vez, está encerrada en sí misma. Tenemos que buscar fuera de ella, maneras de hacer que pudieran ayudarnos a no caer en discursos deprimidos. (...) Esta sensibilidad clínica es realmente enigmática en cuando a su formación, porque está hecha a la vez de conocimiento, intuición, de saber previo, de entendimiento del momento, de presencia, de tacto y de relación. (Cifali, 1995, p. 7)

Especialmente nos interesan los aportes de Cifali, porque dimensionan la mirada clínica a las prácticas de la enseñanza, y al relato y su escritura como herramienta de formación. El retorno de Filloux (2004, p.36) encierra la dimensión del relato que menciona Cifali es lo que abre a la posibilidad de pensar-se. Y agrega:

Nuestra capacidad de remover la experiencia pasada se agudiza con la ayuda de alguien que nos ayude a mirar lo que no queremos ver, a comprender –por ejemplo cuando tenemos miedo – cómo se nos escapan muchos signos. Así aprenderemos a nombrar a poner en palabras nuestra experiencia, a pesar de la incomprensión crónica a la que estamos confrontados. Identificamos los efectos inconscientes de la teoría y la manera de que esta se enriquece a través de la acción. En este punto preciso se asocian los conocimientos aprendidos de las ciencias humanas con nuestra capacidad de movilizarlos mediante un gesto. Cuanto más hayan producido estos saberes un descentramiento, tanto más seremos capaces de inventar en el momento y de reflexionar sobre estos más tarde. (Cifali, 2008, pág. 7)

Cifali nos permite dimensionar nuestro trabajo de investigación. En el contexto del análisis, adelanta a concluir sobre la importancia de que el docente pueda habilitarse instancias de producción de relato y escritura, de reflexión sobre las experiencias que la tarea de formar-se le implican, y sobre la fuerza fundamental que impone el grupo en ésta tarea.

Comenzamos preguntándonos entonces sobre la procedencia o ese devenir que lleva a alguien a ser profesor de Historia, y en consecuencia las mediaciones de la familia la escuela o el liceo en ese camino. Estas instituciones son los primeros referentes de formación, quienes ocuparon las funciones primordiales materna y paterna, quienes imprimen las experiencias de aprendizaje y a las palabras que constituyen una trama familiar, una historia un relato construido. La elección por la Historia y por la enseñanza de la Historia se va tejiendo primero en esos ámbitos, buscando lazos de referencias fuertemente ideológicos. Pero también es en esos espacios de primeras enseñanzas de relatos de historias donde se van definiendo espacios y contenidos de introyección.

Al llegar a la escuela y al liceo los enseñantes de la Historia son los referentes directos, pero son los del bachillerato los que definen la decisión, justo antes de tener que elegir qué hacer. Todos los entrevistados expresan haber elegido con completa libertad la carrera y

con gran alegría transmiten la impresión de haber elegido bien. Evidentemente muchas alegrías acompañan la tarea cotidiana y los momentos de formación que se instalan luego del egreso, en el momento del desarrollo de la profesión.

Como nos dice también Barbier (1998, p. 52), el actor construye una imagen identitaria única, soporte de diversas experiencias, «(...) la personalidad como imagen identitaria global une, igual que las imágenes identitarias que la componen, representaciones del ser orgánico psíquico y social, accional». Esta imagen de identidad de todos los profesores entrevistados se construye en el espacio de aprendizajes del IPA y en los posteriores durante el ejercicio de la profesión, es una construcción que conlleva toda la vida, no se limita al tiempo del IPA sino que se mira en el espejo de los aportes del pasado (anteriores al IPA) y se proyecta al futuro partiendo de experiencias conocidas y representaciones de referencia.

Al respecto nos dice Blanchard-Laville:

su relación con el saber (de los docentes) se sedimenta a lo largo de todo el proceso de identificación que le hace pasar del sí-alumno al sí-docente, desde los primeros enunciados identificantes parentales, los primeros compromisos identificadores y la sucesión de las reescrituras de estos primeros compromisos. (Blanchard Laville, 2009, p. 51)

Es con otros que se construyen las experiencias de los sujetos, como dice Barbier (1998, p. 52) «la imagen que un actor tiene de la representación que un tercero se hace de él es una co-construcción» mayoritariamente de tipo verbal o discursiva, se impone en el lenguaje, por los gestos también, «(esto) permite afirmarse como «yo» y plantea al mismo tiempo la existencia de «tu» en una relación que no es simétrica ni igualitaria sino simplemente recíproca, fundadora desde nuestro punto de vista de una relación de poder». Esta co-construcción o sea la impronta de otra en una experiencia de encuentro dominado por el lenguaje se aprecia en los entrevistados en instancias incluso anteriores al IPA.. Esta dimensión es la construcción de la imagen de la representación de sí por otro y la representación de sí propuesta a otro.

En el transcurso de las entrevistas se hizo evidente la existencia de ciertas mediaciones antes del IPA. Evidentes durante ese tiempo de aprendizajes, tangibles frente a la evocación concreta de los hechos, o la simple reflexión necesaria para conocer de dónde se nutre el deseo de un estudiante de profesorado. Se trata de experiencias con personas que dejaron su impronta, su ejemplo, sus gestos, o habilitaron situaciones de aprendizaje promoviendo una construcción identitaria no solo en la experiencia sino en el encuentro con otros. Estas experiencias y encuentros marcaron escenas de enseñanza de la Historia.

En este sentido Antonio nos muestra su formación como camino con un fuerte educador.

Mi maestro de segundo de escuela, es un religioso, que ya murió, hermano Luis, para mí fue uno de los transformadores de la educación nacional, sobre todo de la educación católica, pero montones de cosas que hacen todos hoy, él las inventó en plena dictadura, eran modelos que se iban copiando, la gente en gestión educativa acá, en la católica por ejemplo... otros directores que me hablan estoy buscando un coordinador (adscripto), al estilo (de misioneros católicos). Esa visión del profesor coordinador orientador animador la tuvo él: implicado con los gurises que tuviera un horario full time, que tuviera una gratificación económica para ponerse la camiseta...» (Antonio comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

En las palabras de Antonio se puede comprender la huella de su formación escolar de la mano del educador Luis⁵⁰. Su mirada hacia la educación: integrando a todos los actores, privilegiando la fe católica, su reflexión educativa, su mirada hacia la institución y la comunicación establecida con Antonio parecen haber significado para este profesor herramientas propias con las cuales construir una modalidad propia de ser educador - profesor de Historia - director y profesor de didáctica.

Yo aprendí su reflexión educativa. Y él me decía, porque hablaba entreverado, que yo lo traducía. El me eligió para el cargo que hoy ocupo (como director de colegio católico). Él decía que yo lo traducía, pero yo en realidad me admiraba de lo que estaba traduciendo. (Antonio comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

En las últimas palabras transcritas Antonio expresa en cierta forma la conexión entre ambos actores de la educación. Uno transmitiendo un sinnúmero de significaciones impregnadas de gesto y palabra, otro con la voracidad de aprender desde el deseo, se van construyendo sentidos irremplazables que se impregnan en el hacer docente y transforma todo lo cotidiano para siempre. Las palabras de Luis se hacen carne en Antonio y éste construye gran parte de su identidad profesional y personal como representación de sí por otro y de sí propuesta a otro. Esta imagen de sí se expande a todos los roles desarrollados y lugares de trabajo ocupados, esto es, la introyección de la experiencia afectiva del encuentro entre Antonio y Luis, sus enseñanzas como significaciones y los sentidos construidos entre ambos, configura un espacio intermediario propio de ambos, único para los dos. Como dice Antonio, dar una clase es una cuestión de educación para él, no solamente de enseñanza de la Historia. Lo explica diciendo:

Entonces, el dar una clase de Historia ya pasaba por pensar educación, o sea yo no puedo estar parado en esta clase si no reflexiono sobre las implicancias educativas de lo que yo estoy haciendo. Estoy enseñando, enseñando en un colegio trabajo en colectivo con una sexualidad (...) hay gente en el (liceo del centro)⁵¹ que me dice que se ha replanteado su vida de

⁵⁰ Omitimos el nombre completo para el resguardo del entrevistado.

⁵¹ Omitimos especificaciones sobre el liceo para resguardo del entrevistado.

pareja (...) Cuando yo estoy en una clase de Historia yo estoy pensando en colegio, liceo (del centro), institución, educación, en sexualidad...en éstas cosas. (Antonio. Comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

Entonces para Antonio, el rol docente reviste una complejidad enlazada entre la Historia, lo pedagógico y lo afectivo. Esto significa para Antonio que «...educar por y para la libertad incluye esas dimensiones...» Esas dimensiones se constituyen ejes conceptuales en torno a los cuales giran las diversas acciones de enseñanza que Antonio crea para enseñar Historia y para educar. Más adelante veremos que fue, en definitiva la dinámica que impuso la elección de horas y el desarrollo del oficio en el trabajo fue lo que determinó ciertas elecciones y el establecimiento de determinadas prioridades en su vida.

En el diálogo con Antonio se aprecia una conciencia profunda de los valores transmitidos por éste educador, a la vez que una sintonía en el discurso entre lo concientizado sobre esa huella y sus vínculos con su ser docente hoy, o su ser educador, como lo dice él. La Historia se enlaza con la investigación, la enseñanza de la Historia con el IPA y la mirada al estudiante es desde su ser educador construido desde la institución que lo formó de la mano de Luis.

Debemos plantear otro aspecto del lugar de los otros de la formación. El encuentro con la Historia en el liceo, sus contenidos y la fascinación que ofrece de la mano de ciertos docentes, son motivaciones particulares para Alba, Matías, Juan y María en el momento de decidir qué carrera seguir. Hubo en particular un profundo gusto por lo disciplinar, así como un entendimiento y una comprensión de la transmisión que ciertos enseñantes hicieron con la Historia. El gesto de la explicación, la comunicación, la pasión por el saber, de una forma u otra fueron cautivando a los profesores entrevistados. Barbier nos dice al respecto: «Las experiencias humanas, vividas u observadas, están acompañadas para el actor o el observador, por actividades cognitivas evaluativas generadoras de modelos o de anti-modelos que dan lugar eventualmente a la interiorización». (1998, p. 351) En los profesores entrevistados la referencia al liceo o la escuela es significativa frente a la pregunta ¿Qué experiencias y con qué otros se fueron creando ciertos modelos en relación a la enseñanza de la Historia?

Con los entrevistados, pero fundamentalmente con Antonio, podemos observar al menos un aspecto del proceso de las identificaciones personales, concepto que tomamos de Blanchard Laville para éste análisis. Ella dice que « (la) identificación no es una simple imitación, sino que efectúa un movimiento de apropiación, obedece a un fin inconsciente, constituye un modo de expresión del fantasma inconsciente» y va configurando el yo. (Blanchard Laville, 2009, pág. 52). En este sentido observamos con Antonio la impronta de las palabras, los

gestos, las acciones cotidianas, la reflexión que su maestro le enseñó y que se hacen capas en él. Antonio visualiza esa serie de capas, de huellas que tomó de su maestro Luis, retorna a la experiencia en la entrevista y recupera la alegría de su elección como educador hace tantos años.

Alicia Fernández, (2009, p. 4) la psicopedagoga argentina, hace referencia a la alegría del aprender como esa experiencia maravillosa, ese gran placer por asirse de una creación personal, de reconocerse autor. Dice la autora: «Una de las fuentes donde se nutre la autoría, es la alegría, que viene de la mano de la «capacidad para sorprenderse» buscando y encontrando la alegría de las diferencias dentro y fuera de nosotros». (Fernández, 2009, p. 6). Como dice A. Fernández, la experiencia de vivir con alegría el encuentro de mí en el encuentro con el otro, y de ese otro reconociéndome autor, es una huella profunda de acción personal (que es la creación) y conjunta (que es el reconocimiento). Esta alegría se percibe en las palabras de Antonio. Hemos vivido su alegría como transferencia al comprender con sus gestos y en sus palabras la experiencia altamente gratificante de adherirse a las enseñanzas de su maestro, y a la vez de haber sido gratamente reconocido por él. Antonio nos dice que Luis decía que él era quien mejor lo «traducía». Estas palabras y otras del docente nos sugieren esa relación estrecha de mutua creación y reconocimiento.

Escuchemos a Alba, María, Juan y Matías para conocer lo que nos dicen sobre su proceso personal, luego retomaremos a Blanchard Laville para su análisis.

Alba nos explicita la importancia de su pasaje por el liceo y de su encuentro allí, con una profesora de Historia que le transmitió su pasión por la Historia y la importancia de la Historia.

a mí me gustó mucho la Historia en quinto año porque tuve una profesora de Historia que se llama Anahid; fue una excelente profesora de Historia que me gustó. Mi padre me decía que por qué no hacía abogacía, que hiciera una carrera que me diera un poco más de plata, que yo era buena estudiante que aprovechara. Un poco en serio un poco en broma, pero nunca hubo una presión para no hacer el IPA. He dicho que razón tenía papá con el tema del sueldo porque ganamos muy poco y no hay un reconocimiento de este trabajo como una profesión. (Alba comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Juan dice que elige ser profesor de Historia cuando se encuentra con la Historia del liceo, con el conocimiento, no tanto de los docentes que le impartieron ese saber sino especialmente el saber. En este sentido, Juan dirá también que cuando era niño su encuentro con la Historia fue de la mano de los libros de Historia de la casa de un tío. Las referencias al encuentro con el saber histórico son desde su infancia y adolescencia, pero decide ser profesor en el bachillerato, como Alba.

En el liceo cuando tuve Historia, ahí decidí. (No por la influencia del profesor) por los temas que leía, que aparecían, tuve profesores que me acuerdo, pero si me decís aquel...no no hubo uno. Más tuvo en lo que yo volaba con eso, con lo que me encantaba, y tal vez profesores que recuerde que recuerde como excelentes profesores, espero al IPA. Hice el liceo en dictadura ¿no?, docentes militares, docentes retirados, tuve docentes, si no recuerdo sabes un docente. (Juan, comunicación personal 1 de marzo de 2014)

Matías nos comenta que no fue un buen estudiante en los primeros años del liceo, más bien lector, pero llega a profundizar avanzados sus años liceales cuando sí o sí había que dar los exámenes.

Yo básicamente porque me gustaba la Historia. Te digo la verdad hasta cuarto de liceo estudiar estudié muy poco, me gustaba leer. No estudiaba, empecé a estudiar en quinto y sexto y empecé a estudiar fundamentalmente Historia y allí me gusto con los exámenes obligatorios Y en sexto tuve un profesor que me hizo gustar la Historia y la enseñanza en general. Mi madre es maestra, capaz que inconscientemente hay algo pero cuando decidí ser profesor no quería ser como mi madre, eso seguro. Varias veces quiso dejar, los exámenes desde las 8 de la mañana hasta las 10 de la noche. En 2009 no concurrí prácticamente, me tomaba mi tiempo. (Matías. Comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Por otra parte María nos acerca a su pasaje por el momento de la decisión personal, de la impronta del liceo, y especialmente de su familia, en el relato de padre. La historia familiar fue una oportunidad para historizarse, para construir Historia. Su decir sobre los sucesos familiares fueron construyendo una trama identitaria, el relato familiar puesta en escenas y construyendo explicaciones del presente. Este relato del padre contando la historia de la familia se pliega con el deseo de María de construir un relato, de entender las historias y de hacer inteligible una historia colectiva.

Yo dudé, pensé en algún momento ser maestra, literatura porque Adriana Felipe me había marcado tanto en mi vida que...me gustaba leer, filosofía que siempre me gustó... Yo creo que llegué primero a que quería enseñar.

La Historia me gustó siempre. Tengo una compañera que siempre dice que yo dije en segundo de liceo que yo iba a ser profesora de Historia. Se ve que le impacto que en segundo de liceo te pudiera gustar la Historia. (Risas).

Mi vínculo con la Historia parte de mi casa. A mi padre siempre le gustó la Historia siempre le gusto contarnos la historia familiar, ves mi hermano no recuerda eso. Yo sin conocerlos (a la familia) podía decirte quien era quien, y que había hecho y de donde había venido, si tuvo un casino en colonia. Mi padre la contaba a todos, pero si le preguntas a mi hermano....

Después vino esa época romántica de los 15 16 años en la que crees que puedes cambiar el mundo con la Historia. En tercer año de liceo dudé en medicina, nunca me decidí porque me

gustaba más lo humanístico. Lo de medicina lo que me gustaba el ejercicio de la profesión, eso de cuidar, de brindarse a otro. Bueno psicología también pensé.

Lo que ocurrió por los 90 con nuestro sueldo miserable, y me acordaba de mi padre que decía vos con tu capacidad porque no haces otra cosa. (María. Comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

El camino de formación y de encuentros con otros hay aprendizajes de los que podemos dar cuenta, y enseñantes individualizados. No obstante esto, ciertas capacidades que reconocemos «tener» han sido construidas en espacios intersubjetivos de difícil definición, podemos pensar que sin duda hubo otros valiosos que nos enseñaron a sentir o vivir las experiencias afectivas más profundas, pero por diversos motivos no podemos dar cuenta de ello. En este sentido varios entrevistados visualizan aportes que provienen de construcciones personales en espacios colectivos, se evidencia la capacidad adquirida pero no se pone en palabra a conciencia el enseñante de procedencia o la situación de aprendizaje. Se trata de lo que llamamos ciertas mediaciones invisibles, que provienen de distintos lugares de ninguno o de todos.

Es en este sentido que el trabajo de Blanchard-Laville nos brinda elementos de análisis a los aportes de los colegas. Lo referimos a los procesos de introyección y proyección que van constituyéndose en cada uno desde el nacimiento.

Podemos por tanto identificar algunos momentos clave en la evolución del individuo. La adolescencia es, por ejemplo, uno de esos momentos, en la medida en que las identificaciones sexuales, aún flotantes, tienen que consolidarse durante ella. Y toda etapa de la vida que comporte una virtualidad de «cambio catastrófico», toda etapa que constituya una ocasión de crecimiento o de regresión del espacio psíquico. Las etapas de formación y especialmente las de formación profesional, son así momentos decisivos donde los problemas de identificación emergen de nuevo. (Blanchard Laville, 2009, pág 53)

Como lo plantea la autora estos procesos introyectivos y proyectivos van conformando lo que el sujeto es, la adolescencia es una instancia relevante, como dice Alba o Matías, y la formación profesional en el IPA, en nuestro caso, como espacio donde los problemas de identificación emergen o se hacen visibles. Es relevante plantear este asunto, porque es en la propuesta de la entrevista que los docentes expresan con espontaneidad y claridad ese lugar de donde se viene, o se cree venir y se pone de alguna manera nuevamente en palabras los aspectos identificatorios, el quien soy como docente o quiero ser a partir de los referentes educadores previos. En esta complejidad es donde valoramos la dimensión subjetiva y personal, las modalidades de cada una en el trayecto de formación.

Es importante a partir de la presente investigación pensar en la posibilidad que brinda poner en palabras la situación actual de enseñanza y el trayecto de formación recorrido porque evoca instancias de construcción identitaria. En este sentido el presente trabajo adelanta a concluir la importancia de abrir espacios donde el docente pueda trabajar a partir de su palabra, la dimensión identificatoria de su formación profesional desplegando quizás toda la Historia de los modelos identificadores.

Con el inicio de la vida profesional, los conocimientos construidos y las imágenes alcanzadas se ponen nuevamente en jaque porque la escena de la incertidumbre de lo nuevo en lo conocido provoca movimientos y desalojos. En este sentido una serie de transformaciones de sí y de sentidos nuevos, construyen el camino de formación que cada estudiante fue trazando en su camino por el IPA. Distintos y complementarios serán los aprendizajes durante el tiempo del oficio en la enseñanza de la Historia. Diferentes porque los encuentros intersubjetivos están pautados por los estudiantes liceales, los colegas y las instituciones de educación media. Complementarios especialmente porque las mediaciones de formación son elegidas por el docente, quizás en el sentido que venía transcurriendo la formación del IPA o quizás en un sentido muy distinto u opuesto.

Formar-se profesor de Historia durante el ejercicio de la profesión

«Cada quien está obligado a interrogar, algún día, sus gestos y sus decisiones».
M. Cifali.

En el capítulo que llamamos: «significaciones ofrecidas y sentidos construidos bajo la dimensión formativa del IPA» hemos analizado las elecciones personales de formación en torno a las ofertas de significaciones recibidas durante la cursada del IPA. Como los entrevistados dijeron, «el gusto» por determinadas áreas del conocimiento histórico o por los aportes de la didáctica, fueron pautando elecciones puntuales de aquel momento de formación.

Hemos visto que los encuadres institucionales del IPA con sus planes y programas, determinaron los criterios de cursada y de acreditación para otorgar el título. Y también, hemos visto que cada docente fue eligiendo qué de lo ofertado a nivel académico le era útil para desarrollar su formación en pos de ir concretando una imagen de sí como profesional, en el ejercicio de la tarea docente luego del egreso. Igualmente enfatizamos que la dimensión de «lo elegible» en el IPA también tuvo que ver con los tiempos de cursada, la elección de algunos docentes para determinados cursos, la opción de volver a cursar algunas asignaturas, etc.

En el presente capítulo, que llamamos «formar-se profesor de Historia durante el ejercicio de la profesión» desarrollaremos lo que hemos denominado «el segundo dispositivo de formación». Refiere a las experiencias de formación construidas durante el ejercicio de la labor docente. Como nos han dicho los entrevistados, esta modalidad de formación fue desarrollada en general luego del egreso, donde la modalidad común, es la de «cada uno a su manera».

Dentro del capítulo, tomamos en cuenta en primera instancia, las elecciones de formación que cada profesor hace, y que aparecen ligadas a ofrecimientos institucionales, en general distintos a su lugar de trabajo. Ese conjunto de ofrecimientos remite a diversos cursos, seminarios, talleres o congresos que en habitualmente no han sido pensados para «continuar» formalmente la formación docente, pero si, han sido objeto de elección de cursada o asistencia⁵² de los entrevistados. En el sentido planteado, algunos de esos ofrecimientos

⁵² Algunos colegas asisten por interés, otros se involucran mucho más y presentan trabajos o colaboran en la organización. Es el caso de Alba en sus cursos sobre TICs y es el caso de Matías en su participación en los cursos y talleres de Interdidácticas en el IPA. Allí Matías ha presentado sus experiencias de enseñanza de la historia a sus colegas y compañeros que aún no han egresado. De esta manera se habilita el intercambio entre

son valorados por los docentes como formadores y necesarios para el desarrollo de la profesión. Alba afianzó sus conocimientos en torno a la enseñanza con las TICs⁵³ a partir de sus estudios de posgrado. María a partir de sus cursos en el CLAEH sobre didáctica de la Historia,⁵⁴ fortaleció su trabajo con el practicante ya que tuvo la oportunidad de mostrar su práctica como adscriptora, compartirla con los colegas y nutrirse de esas experiencias así como del marco teórico que brinda el posgrado. Antonio por su parte, refiere a los cursos con el Prof. Caetano⁵⁵, donde desarrolló la investigación histórica y profundizó en torno a «la pregunta del investigador» para «conocer Historia». Esta opción le permitió llevar la pregunta de investigación a sus clases de Historia del colegio o del liceo.

En segunda instancia atenderemos a los asuntos que remiten a *la formación como el conjunto de experiencias*. Esto es, a la dimensión formativa que conllevan las acciones llevadas a cabo por el profesor en las tareas cotidianas que supone el trabajo docente en la institución liceal o la escuela técnica. El valor formativo de estas acciones deviene de consideraciones que atañen a lo estrictamente personal y subjetivo, centrado en cada quien desde lo que cada uno considera sus propias necesidades profesionales.

Entendemos pertinente señalar, que la actividad en la tarea cotidiana del profesor de Historia impone fundamentalmente, nuevos aprendizajes en el liceo. P. Pastré hace los señalamientos necesarios para ésta tesis al respecto, porque refiere a la importancia «del hacer» y del «aprender haciendo» para dirigir y re-dirigir-se la tarea de la enseñanza de la Historia. Esas actividades que el profesor elige las direcciona a su enseñanza, las elige para eso, y en esa decisión puede alcanzar ciertas transformaciones en su entorno y en sí mismo (Pastré, 2009, p. 168).

Los dispositivos externos e institucionalizados a la manera del IPA, como hemos indicado ya, realizan una serie de ofrecimientos de significaciones (o de mediaciones de formación, para usar el término de Ferry) sobre los cuales se teje una amplia gama de sentidos personales. Esto quiere decir que esos dispositivos contienen complementariamente la dimensión de «lo que se ofrece» y «lo que se toma». Enlazado con esto, manejamos en nuestro análisis la impronta de la mediación ofrecida y del trabajo sobre sí mismo como parámetros de configuración subjetiva en un espacio intermedio que brinda la intersubjetividad. Entonces, en cada sujeto se produce una combinación singular entre lo que se toma de los ofrecimientos externos, lo que él mismo se provee y busca, (Ferry, 1990 p.43) y lo que su hacer

docentes y el abordaje de distintos autores de referencia para la didáctica de la historia hoy.

⁵³ TICs. Tecnologías de la información y la comunicación.

⁵⁴ Maestría en Didáctica de la Historia. CLAEH

⁵⁵ Cursos de Observatorio Sur: OBSUR.

cotidiano le implica en términos de formación profesional, en la experiencia de la actividad cotidiana para el desarrollo de su oficio.

Esto nos permite afirmar que las improntas personales del ir-se configurando como profesional docente entre las mediaciones y el trabajo consigo mismo, es el lazo de formación que el docente perpetúa de alguna forma luego del egreso, moviéndose entre elecciones de ofrecimientos institucionales⁵⁶ y decisiones cotidianas para el desarrollo de la tarea docente. Estas decisiones son consideradas en nuestra investigación como instancias de formación sólidamente instaladas por el profesor, y que se las ha procurado para sí mismo en el transcurso de un período de tiempo, en el marco del lugar de trabajo (liceo o escuela técnica). Como lo indican nuestros entrevistados esas instancias parten de sus necesidades personales como enseñantes de la Historia y apuestan a un desarrollo cada vez mejor del trabajo docente. Es el caso de Graciela que ha procurado un proyecto colectivo de integración a la comunidad para la enseñanza de la Historia reciente, y de Alba que incorpora la música y la expresión desde lo lúdico para igual tarea.

Es entonces pertinente dar cuenta del entrelazamiento entre los dispositivos externos y explícitos para la formación de profesores como es el IPA y la diversidad de «otros dispositivos de formación» elegidos por el profesor. De igual manera es significativo señalar que durante el transcurso de los años de formación en ese centro de estudios y los que siguen luego del egreso, cada docente hace elecciones que entienda significativas para el desarrollo de su tarea como profesional, como profesor de Historia. De igual manera, señalamos que los docentes que no hacen opciones al respecto, también toman posición en esa elección, por lo tanto también es, para nosotros, una manera de obrar sobre su formación.

Esas elecciones (tomar o dejar pasar) de entre las mediaciones por un lado, y el trayecto nutrido de reflexiones y «retornos sobre sí mismo» por otro, constituyen parte importante de la forma que cada docente va haciendo a su vida profesional (Ferry, 1990, p. 45). Los aspectos que señalamos, entrelazados y complementarios dan cuerpo al trabajo de tesis y ofrecen la mirada a una continuidad en la formación que mira los ofrecimientos externos y los trabajos internos en pos de la formación.

⁵⁶ Por ejemplo: Instituto de perfeccionamiento (IPES), Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL), Universidad ORT, Asociación de Profesores de Historia del Uruguay (APHU), Universidad de la República (UDELAR).

Después del IPA: caminos de elecciones personales de formación en encuadros institucionales

Los profesores entrevistados nos han mostrado que han elegido cursos ofrecidos por diversas instituciones, durante el desarrollo de la profesión, en el entendido de que los contenidos que ofrecen actualizan y pueden ayudar al profesor a desarrollar mejor su práctica de enseñanza. Acoplado a ésta motivación personal, la cursada y/o aprobación le permitirán acreditar frente a los colegas y diversas autoridades, la continuidad de la capacitación.

En este sentido, la oferta que realizan las instituciones para los profesionales de la enseñanza reviste fundamentaciones pedagógicas dirigidas a mejorar la práctica, a la vez que brinda una acreditación de «estar en carrera». Estas acreditaciones se materializan en «puntajes» y «constancias» que podrán ser tomados en cuenta en instancias de concursos o llamados a integrar listas para ocupar cargos. En nuestra investigación esas elecciones de los entrevistados, señalan «el camino elegido» por cada uno. La motivación expresada para las elecciones fue la de «mejorar» sustancialmente sus prácticas de enseñanza de la Historia.

Los dispositivos institucionales de formación, o los que podemos denominar de «convocatoria» institucional «externa» al lugar de trabajo, supone que el docente debe recibir a lo largo de su carrera o vida profesional, una serie de conocimientos enseñados en diversos cursos, habitualmente organizados por instituciones pertenecientes a la ANEP. Esta formación pensada, diseñada, distribuida en tiempo y espacio por un agente externo al propio sujeto, implica un dispositivo en cuya concepción el profesor deberá ser formado por ciertos contenidos, materiales y tiempos de trabajo y estudio.

Las argumentaciones sostenidas permiten comprender que estas instancias de capacitación «darán» al profesor, «actualizadas» herramientas teóricas o conceptuales para su práctica de enseñanza. Esto, en el entendido de que dicha «inversión» de recursos humanos y materiales devendrá en mejores aprendizajes de los estudiantes liceales, por derivación. Subyace una ilusión perenne de que cuánto más «se capacite» a un docente durante su trabajo, «más actualizados» estarán los conocimientos personales, «mejor enseñará» y «mejor aprenderán» los estudiantes de liceos o escuelas técnicas. Entenderemos en el presente análisis, que nada de esto implica una relación unidireccional.

Los diversos dispositivos institucionales pensados para «formar», cuentan también con múltiples maneras de reconocimiento institucional y público, que se materializan en constancias en papel que podrán dar lugar a ciertos puntajes, mayores o menores según si estos

cursos han sido aprobados o solamente cursados por ejemplo. Estas instancias de «formación» gestionadas por los distintos consejos de la ANEP⁵⁷ son realizadas por los profesores en paralelo al desarrollo de su labor de enseñanza en los liceos o centros de Educación Media. Los esfuerzos materiales para concentrar docentes del interior del país y de Montevideo en el IPES, por ejemplo, para desarrollar diversos cursos (viáticos, materiales de estudio, etc), dan cuenta de las acciones emprendidas por la ANEP al respecto.

Los diversos llamados a concurso o integración de listas de aspiración a cargos liberados por los diversos Consejos de la administración, han apelado a éstas formas de reconocimiento de formación docente. De igual manera han alentado a que el profesor vaya constituyendo a lo largo de sus años de desempeño profesional, una amplia «carpeta de méritos» que dé cuenta del recorrido de capacitación (en el sentido de tener un plus de formación) realizado bajo los criterios de este dispositivo institucional externo al liceo.

Se deduce entonces que la oferta de capacitación que hacen ciertas instituciones para los docentes en el ejercicio de la profesión, alienta en el profesor egresado, la concepción de que es necesario «seguir formándose». Por un lado, las instituciones ofrecen diversas materias complementarias a la formación inicial, de igual forma con la intención de actualizarse, los docentes realizan múltiples cursos en paralelo a sus tiempos de trabajo, en general dedicando los momentos personales. De esa nueva oferta institucional, los profesores de Historia vuelven a elegir en torno a qué contenidos especializarse y cómo.

Consideramos importante señalar que esta motivación de formación se enlaza con la que va tejiéndose durante la cursada en los centros de formación de grado. Evidenciamos un enlace con los deseos de «seguir siendo formado» para desempeñarse como profesor y desarrollar su tarea cotidiana, aunque con un solo dispositivo que acredita el acceso al título.

Las entrevistas dan cuenta de una multiplicidad de acciones de formación en ámbitos formales que han sido emprendidas por los docentes. Lo presentamos agrupados en temáticas de formación ya que nos permite comprender las dimensiones abordadas por los docentes, durante el desarrollo del trabajo, se trata de dimensiones de capacitación que fueron elegidas.

⁵⁷ ANEP. Administración Nacional de Educación Pública.

Cursos elegidos en relación a la profundización en temas de Historia.

Maestría: «Historia del Río de la Plata». FHUCE⁵⁸. Alba: 2015

Curso: Uruguay: «20 años de transición: 1985-2005». Prof. Carlos Demasi. FVT.⁵⁹ Alba: 2009.

Seminario Internacional: «Genocidio Armenio: Historia y Presente». CLAEH⁶⁰- UDELAR⁶¹. Juan: 2007.

Curso: «Desde las rotativas: cincuenta años de Historia (1950-1999)». FVT. Alba y María: 2006.

Curso: «Espacio, geografía y geopolítica: Realidad y desafíos a inicios de un nuevo milenio». Prof. Leonardo Olivera FVT. Alba: 2004.

«Jornada de actualización Didáctica». IPA⁶² María: 2004 y 2005.

Curso: «La cuestión agraria en el Uruguay contemporáneo: una perspectiva histórica». Prof. María Inés Moraes. FVT. Alba: 2003.

Curso: «Para comprender Irak». Prof. Carlos Machado. FVT. Alba: 2002.

Curso: «Una Historia de la Palestina». Prof. Carlos Machado. F V T. Alba: 2001.

Curso: «La década de los noventa y el mundo actual». Prof. Carlos Machado. FVT. Alba: 2000.

Curso: «Crisis y dictadura». Revisión bibliográfica. APHU.⁶³ María: 2000.

Diversos cursos de APHU. Graciela: 1998-1999.

Maestría de Especialización en Historia. Universidad de Brasilia. María: 1988.

Curso: «Historia de América Latina en el siglo XX». UDELAR. María: 1990.

Licenciatura de Historia. FHUCE.: Antonio: 1985/86.

Curso en Obsur⁶⁴ y bajo la dirección de Gerardo Caetano. Fueron 6 años de formación en investigación pero en la práctica misma. Antonio: 1994/2000.

Curso: «Crisis y Dictadura. Revisión Bibliográfica». APHU. Juan: 2000.

Curso: «Estados Unidos en el siglo XX: desde la Segunda Guerra Mundial a los Balcanes». CLAEH. Juan 2000.

De la serie de cursos mencionados, los entrevistados dicen que los lugares elegidos de formación han sido, la Facultad de Humanidades en pos de una segunda carrera de grado, la fundación Vivian Trías para cursos anuales y un curso de Maestría en Brasilia. Es notorio, en Alba la simultaneidad de cursos de forma casi ininterrumpida desde su egreso.

⁵⁸ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: FHUCE.

⁵⁹ Fundación Vivian Trías. FVT.

⁶⁰ Centro Latinoamericano de Economía Humana. CLAEH.

⁶¹ Universidad de la República. UDELAR.

⁶² Instituto de Profesores Artigas. IPA.

⁶³ Asociación de Profesores de Historia. APHU.

⁶⁴ Observatorio Sur. OBSUR.

Cursos elegidos en relación a la profundización en gestión de centros educativos, didáctica de Historia y aprendizajes.

Curso: «Formación en Dirección de Centros Educativos de Enseñanza Media» (CES⁶⁵/CETP⁶⁶), Juan. 2013-2014.

Curso-Taller: «Interdidácticas». IPA. Matías: 2013-2014.

Curso: «Entornos Virtuales de Aprendizaje»: Alba: 2011-2014.

Licenciatura en Psicología Facultad de Psicología. UDELAR. Graciela: 2014.

Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Juan: 2014.

Curso: «Educación, TIC⁶⁷ y mediaciones: un acercamiento desde la práctica»: Alba: 2009-2014 (diversos cursos, uno por año).

Curso: «Formación en tutoría virtual» .OEA.⁶⁸ . Juan: 2011.

Curso: «Plataforma Moodle⁶⁹ . Colegio Santa Teresa de Juan. Juan: 2011.

Curso: «El abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el acompañamiento de la formación docente». CLAEH. Alba, María y Graciela: 2010.

Posgrado en Didáctica de la Enseñanza Media. IPES. 2010: Maria – Antonio.

Curso: «Didáctica para la Enseñanza de la Economía». ORT⁷⁰. Juan: 2009.

Curso: «Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza». Prof. Ana Zavala. CLAEH.: Alba 2006 – María (2003-2006) – Graciela (del 2006 al 2012).

Curso: «Curso para Profesores Adscriptores». ANEP⁷¹ – CODICEN.⁷² Juan 2007.

Curso: «Adicción». Liceo 1 de La Paz. Juan: 2007.

Curso: «Curso para Profesores adscriptores». Historia (80hs) IPES⁷³. María: 2005.

Curso: «Curso Básico de Ética para Educadores». UCUDAL. Juan 2002.

Formación como educador en cursos organizados por Maristas, en psicología, aprendizaje y educación y gestión. Antonio 1985 y 2000.

⁶⁵ Consejo de Educación Secundaria. CES.

⁶⁶ Consejo de Educación Técnico Profesional. CTP.

⁶⁷ Tecnologías de la Información y la Comunicación. TIC.

⁶⁸ Organización de los Estados Americanos. OEA.

⁶⁹ Moodle es un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales. Plataforma Moodle.

⁷⁰ Universidad ORT Uruguay. ORT.

⁷¹ Administración Nacional de Educación Pública. ANEP.

⁷² Consejo Directivo Central. CODICEN.

⁷³ Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. IPES.

De las serie de cursos en relación a la didáctica de la Historia y aprendizajes destacamos como instituciones de formación al CLAEH, UCUDAL, IPES y Facultad de Psicología, poniendo de relieve la multiplicidad de opciones elegidas, unas mirando más a quien aprende y otras hacia la enseñanza.

La construcción profesional entre las tramas de la experiencia laboral

Este apartado de nuestro trabajo privilegia por encima de todo, la dimensión más personal y subjetiva que emerge de las experiencias cotidianas en relación a la tarea docente; toma las experiencias narradas y se deja conmover por relatos que en un sentido son comunes a la investigadora. Comienza con la presentación de los entrevistados y despliega el análisis a partir de conceptualizaciones fuertes en la línea de la *didáctica profesional* ambos, en consonancia con los planteos que venimos desplegando.

En la sección que llamamos «*Cada uno y todos*», presentamos a los docentes entrevistados desde sus palabras, desde la impronta que deja para la investigadora lo más significativo del encuentro y que es fundamental para la presente investigación. Corresponde recordar al lector que la implicancia forma parte de nuestro análisis y que los dichos son situados en el contexto discursivo, considerando las intencionalidades presentes en el marco de la entrevista.

Luego de la primera sección, desplegamos cuatro que tienen que ver con la formación por la experiencia. Primeramente la sección que llamamos «*La construcción del trabajo*» en la que referimos a la configuración de una forma de hacer particular en el marco del oficio reglado de la institución. Luego, analizamos «*La experiencia en las actividades de enseñanza de la vida cotidiana*». Allí abordamos la serie de actividades realizadas por los docentes, que son las que constituyen la experiencia personal de formación profesional al afrontar la tarea cotidiana de enseñar Historia, cada día de trabajo.

A continuación, introducimos la sección que llamamos «*Ser afectado por los otros y por lo social del sujeto capaz*», donde analizamos la impronta de «los otros implicados» en el hacer del docente. Estos otros son los acompañantes del proceso personal de profesionalización, indispensables en la experiencia que es formadora para cada uno.

Al cierre de éste capítulo consideramos el apartado que llamamos «*Análisis del trabajo como herramienta de formación profesional docente*». En él, trabajamos la dimensión analítica de la actividad del profesor para la enseñanza de la Historia. Destacamos que la *reflexión retrospectiva* constituye la principal herramienta de profesionalización en tanto permite

al profesor, comprender las decisiones tomadas y las acciones emprendidas en su hacer cotidiano. Esta dimensión transformadora habilita lo saludable del oficio y la formación personal en torno a la tarea.

Cada uno y todos

De diversas formas cada uno de los profesores entrevistados, a su manera, se encuentra ligado a su trabajo por variables entrecruzadas de deseos y restricciones. «Valorizados» por su hacer y «contenidos» en las instituciones donde desarrollan su oficio, son, en tanto trabajadores, sujetos del hacer, sujetados a él, limitados por él. Restringidos por el tiempo y el espacio de la vida institucional, cruzan fronteras invisibles, rastrean caminos posibles de realizaciones y en el esfuerzo pelean contra ellos mismos, mueren y nacen mil veces en el relato cotidiano de la experiencia vivida. El trabajo del profesor de Historia si bien está regido por diversos marcos reglamentarios⁷⁴ y pautado por criterios jerárquicos⁷⁵ implica en el fondo un trabajo con sentido singular, forjado en lo propio y también en lo intersubjetivo, en tanto lo que cada uno hace se genera y se sostiene en la grupalidad.

La cotidianeidad tangible delimita ciertos lazos en la institución de enseñanza (liceo o escuela técnica) entre sujetos tan distintos y tan iguales a la vez. Los profesores cada año en marzo, inauguran instancias de encuentro, en la sala de profesores con los colegas, en los pasillos, recreos y salones con los estudiantes, en la dirección y secretaría con las jerarquías. Y continúa por mail o en las redes sociales, en la asamblea de núcleo sindical, en la coordinación institucional, en la puerta del liceo, en la calle, abiertos al barrio. Cada año comienza con nuevos vínculos y con grandes proyectos personales, a partir del objetivo común de enseñar en el liceo.

El devenir del año, va mostrando a los profesores qué es posible y qué no de aquel proyecto inicial, cuánto pesan los problemas que van surgiendo en el colectivo, cuánto pesan en lo personal. La mitad del año es bisagra porque empieza a proyectar el final. Cuando llega la hora de hacer el último promedio, muchas evaluaciones se ponen en juego y comienza en esa época una instancia de múltiples cierres. Los profesores volvemos a asistir a la elección de horas y empezamos a pensar en el año que viene, dejamos escrito en algún lugar de la agenda una idea importante para el año próximo, un objetivo a añadir, algo que

⁷⁴ Como por ejemplo el estatuto de funcionario docente, general para todos los profesores, pero también el plan 2006, que rige para docentes y estudiantes.

⁷⁵ Direcciones de los centros de estudio e Inspecciones de Institutos y Liceos y de asignatura.

quedó pendiente o algún asunto que no debe volver a repetirse. Las vacaciones de enero son importantes para hacer el balance.

La dinámica de la vida institucional de la Enseñanza Media, en «un año», implica diversos ciclos personales de convivencia y relacionamiento en los centros de estudios. Lleva consigo improntas de bienvenidas y nacimientos, también de varios adiós y duelos internos. Cada profesor en el pasaje por un liceo, con sus vivencias, con sus experiencias afectivas más profundas, va construyendo su manera de «hacer» la enseñanza de la Historia, su manera de «estar y ser» en la institución que le tocó, su forma particular de entregar sus saberes y aprender en el oficio.

La soledad entonces ¿es posible? Lejos de enunciar que un profesor camina solo, los relatos de los colegas nos cuentan⁷⁶ un andar colectivo, a veces con formas grupales materialmente instaladas, narraciones ricas por espontáneas, a veces con formas que dan las representaciones internas de una grupalidad. Entonces aunque un profesor sienta que camina solo por las vías que su trabajo le impone, hay una dimensión de la realidad psíquica (Blanchard-Laville, 2009⁷⁷) que instala varios «otros», ciertos grupos, un colectivo diverso de pertenencia. Con todos ellos, el profesor va construyendo su identidad profesional.

Cada uno de los aportes que los docentes realizaron en el marco de la presente investigación son relatos propios, textos con sentido individual contextualizados en el marco de la entrevista y que buscaron evocar representaciones de una cierta realidad.

Las entrevistas de la presente investigación, fueron la oportunidad para los docentes de crear un texto apasionante y propio, identitario, tan individual como social; «comprensible» a todos porque en cierta forma pertenece a una colectividad particular expresado con los signos de la lengua socialmente conocidos, históricamente compartidos (Bakhtin, 1999). Podríamos decir que el texto, ese relato docente construido, en el sentido que nos plantea Bakhtin es un acontecimiento irrepetible que nace y fluye en el contexto de su autor.

El enunciado entonces, es el autor y hace a su autor; el enunciado

nunca es sólo reflejo o expresión de algo ya existente, dado y concluido. Un enunciado siempre crea algo que nunca había existido, algo absolutamente nuevo e irrepetible, algo que siempre tiene que ver con los valores (con la verdad, con el bien, con la belleza. etc.). Pero lo creado siempre se crea de lo dado (la lengua, un fenómeno observado, un sentimiento vivido, el sujeto hablante mismo, lo concluido en su visión del mundo, etc.). Todo lo dado se transforma en lo creado. (Bakhtin, 1999, p. 296).

⁷⁶ En el desarrollo de éste apartado se analizan palabras de los entrevistados en relación a lo que se expone.

⁷⁷ Es «lo que el sujeto toma en su psiquismo valor de realidad, aquello una que presenta una coherencia y una resistencia comparables a la de la realidad material». (Blanchard-Laville, 2009)

En el sentido que plantea el autor, «lo dicho» de las entrevistas configura un texto creador de una realidad hasta ese momento nueva. El recorte de esos textos con los fines analíticos de la presente investigación y los cruces teóricos que realizamos a la misma configuran un nuevo decir, un nuevo texto, una nueva realidad. Esos enunciados potentes que transcribe esta escritura brindan signos de identidad, hablan del «yo» y de los lugares comunes porque

el enunciador no se contenta con transmitir un contenido sino que realiza un acto de habla y, por ello, produce una acción afectada de una fuerza elocutiva más o menos intensa. En este sentido, el discurso es productor de efectos y portador de una cierta tensión. (Blanchard-Laville, 2009 p. 121).

Continuando con el planteo de Blanchard-Laville, estos enunciados hablan de otro discurso que se despliega en la clase a instancias de enseñar. En este sentido debemos tomar de la autora el concepto de *transferencia didáctica del docente*, en tanto «instaura en el espacio de la clase una atmósfera psíquica singular, en el seno de la cual se despliegan los movimientos de pensamiento y de aprendizaje de los alumnos...». (Blanchard-Laville, 2009 p 64). Este *espacio psíquico* imprime las experiencias cotidianas, los movimientos afectivos y las elaboraciones personales, construye ese mundo de representaciones que el docente de cierta forma elige para sí, que selecciona para conformar el *texto* de su hacer profesional. Es a partir de la experiencia personal y subjetiva de esta transferencia didáctica, que el profesor podrá empezar a decir-se a otros.

Hablar de sí mismo es en muchos sentidos hablar de una atmósfera psíquica singular construida en colectivos, trazada por la dinámica de *los vínculos, psíquicos y didácticos*, al decir de Blanchard-Laville (2009, p. 73). El encuentro con los colegas, durante las entrevistas, ha significado la oportunidad para mí, de reconocermé en sus palabras. Muchos acontecimientos evocados, significaron recuerdos gratificantes; en una atmósfera creada por ambos la huella de la alegría y el sinsabor de algunas experiencias nos encuentran y nos ayudan a pensar sobre todo lo que transcurre en común. El hacer docente queda en las palabras y su impronta en las vivencias compartidas. Ellas también forman parte de la presente investigación y son consideradas a la luz del contexto discursivo en el cual se producen.

«Ensaño Historia porque »me puedo brindar a otro»

María. (Comunicación Personal, 25 de febrero de 2014)

María es profesora de Historia de grado 7 del escalafón docente, e ingresó al CES en abril de 1988; comenzó su formación en el IPA en 1984 bajo el plan del año 1976.

Al tiempo de la entrevista, tenía 48 años y la mayor parte de ellos los ha dedicado a estudiar Historia y a plantearse problemas en torno a la enseñanza de la disciplina y del aprendizaje. Durante el año 2014 María trabajó en dos liceos del Prado, uno de ciclo básico y otro de bachillerato⁷⁸. En el de ciclo básico se encuentra ocupando el cargo de Profesora Consejera Pedagógica (PCP)⁷⁹ al momento de la entrevista. Está a cargo de tres grupos de tercer año⁸⁰; en liceo de bachillerato lo está de un grupo de quinto año, orientación humanístico⁸¹.

En las palabras, los gestos y las actitudes de María durante la entrevista su expresión: «me puedo brindar a otro», significa formas de hacer y de ser, de implicarse en la tarea desde el deseo y gusto por lo que hace. Se trata de la proximidad por los temas del programa que va a enseñar por ejemplo. Luego de muchos años de trabajar en tercer año, María se «anima» en el 2014 a quinto año; pero afirma convencida que el primer ciclo le atrae siempre: «me gusta trabajar con primer ciclo».

María elige también, desde hace varios años, desempeñarse como profesora adscriptora y aclara: «me gusta la idea de acompañar a otro en su formación». A lo largo de toda la entrevista y del encuentro con la profesora, lo que se evoca es el sentimiento de *estar eligiendo*. O sea, la vivencia de que dentro de las limitaciones que ofrece el sistema la elección de horas es un momento de oportunidades donde, cada año comienza o se reedita con ciertos deseos que pueden habilitar el proyecto anual de trabajo. Eligió un cargo de coordinadora, eligió un quinto año que le requiere mayor esfuerzo teórico, eligió «quedarse» también en los terceros y eligió acompañar a otro en su formación.

⁷⁸ Omitimos datos puntuales de los liceos a los efectos del resguardo del entrevistado.

⁷⁹ PCP: Profesor coordinador pedagógico en liceos, articula el trabajo en las tutorías y de éstas con el resto de los docentes de la institución.

⁸⁰ Plan 2006.

⁸¹ Plan Reformulación 2006.

«Los colectivos sostienen, generan intercambios, generan experiencia y juventud, te interpelan...»

Alba. (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Alba es profesora grado 4 del escalafón docente, e ingresó al CES en el año 2005. Comenzó su formación en el IPA en el año 2000 bajo la reglamentación del plan 1986. La profesora trabajó durante el 2014 en un liceo de ciclo básico⁸² del Prado, en el curso de segundo año. La elección se debió a sus priorizaciones en torno a la organización familiar y a privilegiar para este año trabajar cerca de su casa. No obstante esto, Alba explicita que el ciclo básico es una franja en la que le gusta mucho trabajar.

Alba, de 34 años, es adscriptora desde el año 2012 porque, se trata de una tarea que ha elegido con mucho entusiasmo. En sus explicaciones comenta que ese deseo proviene quizás del hecho de haber tenido «experiencias gratas de la práctica docente», buenas adscriptoras y profesoras de didáctica. De alguna manera, el adscriptor «devuelve» lo que le ha sido dado en su formación; ella lo llama: «sistema de postas».

En el presente de su desarrollo profesional Alba ve la tarea del adscriptor como una en la cual «uno tiene la obligación ética de formar también a otros»; por ese motivo se pregunta: si en este momento de su vida estará «preparada» para acompañar a otro en su proceso de formación. Afirma entonces que la miradas de otros colegas expertos, compañeros de la institución pueden ayudarla y darle la seguridad que necesita, pero no deja de reconocer que todo esto, más que nada, «tiene que ver con uno mismo».

A partir de las palabras de Alba podemos incluir la idea de que los otros colegas más expertos (quizás por su antigüedad o conocimiento del oficio) sirven de sostén a otros más jóvenes, con la guía o la orientación sobre qué hacer para acompañar a un practicante por ejemplo. Es ésta también ¿una forma de autorizarse, a través de la palabra de los otros? La palabra propia se nutre de la palabra de los otros, sobre lo que hay que hacer, o se debería hacer en determinados casos ¿Cuánto de la experiencia se enseña para que sea soporte de desempeños a quienes aún se sienten inexpertos del oficio? Alba pauta en todo el recorrido de la entrevista, una dimensión grupal.

En su trabajo Alba, como María, busca construir colectivos fuertes, de referencia, apostando al trabajo grupal sostenido, en lecturas, talleres, en la reflexión sobre lo hecho.

⁸² Omitimos datos puntuales del liceo a efectos del resguardo del entrevistado

«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)

Graciela es profesora de Historia de grado 4 del escalafón docente, e ingresó al CES en marzo de 1998. Comenzó sus estudios en el IPA en 1993 bajo el plan del año 1986.

Al momento de la entrevista tenía 41 años. Se ha dedicado a estudiar Historia y a plantearse problemas en torno a la enseñanza de la disciplina. Durante el año 2014 Graciela trabajó en un liceo de bachillerato⁸³ de Punta Rieles. En el 2014 ha decidido no desempeñarse como profesora adscriptora, no obstante eso manifiesta su profundo deseo de ocuparse en ese rol. Entiende que los tiempos de dedicación y energía implicada en la tarea requieren de una disponibilidad que no puede concretar en éste año.

Graciela transmite mucha seguridad en las palabras y los gestos «más contundentes» durante la entrevista. Es una persona muy apasionada por lo que le gusta hacer, y la enseñanza de la Historia se encuentra dentro de sus prioridades personales, desde hace muchos años.

Durante la entrevista dialogamos sobre la importancia del trayecto de formación realizado en el IPA y las fortalezas que le brindó a nivel personal en su momento. El desarrollo de nuestro diálogo, se centró en la experiencia de integración que la profesora desarrolló junto al colectivo docente del liceo referido y la comunidad en la que se encuentra incerto. Graciela abordó la importancia de la Historia reciente y la construcción de memoria, desde el liceo hacia la comunidad. Se trató de un trabajo de coordinación docente, con la impronta de la interdisciplinariedad que alcanzó un enlace institucional barrial muy fuerte y lo trascendió al integrar también a la Facultad de Psicología⁸⁴.

La actividad desarrollada por la profesora alcanzó notoriedad, trascendió el aula y el liceo, se abrió a la comunidad y dejó abierto el camino a nuevas experiencias. En este sentido, nos parecen relevantes sus palabras al dar cuenta de la apropiación de su rol, del sentido de la profesión y de la pasión con la que asume su madurez profesional.

⁸³ Omitimos datos puntuales del liceo a los efectos del resguardo del entrevistado

⁸⁴ UDELAR.

«Saber escuchar es la puerta de entrada para entender el significado de la docencia».

Juan (Comunicación Personal, 1 de marzo de 2014)

Juan es profesor de Historia de grado 5 del escalafón docente y tiene 50 años al momento de la entrevista. Ingresó al CES en 1994, luego de haber realizado su formación en IPA en la generación 1987, bajo el Plan 1986. Previamente realizó cursos en Ciencias Económicas entre los años 1982 y 1986. Logró la efectividad por concurso en el año 1996.

El trayecto laboral en Educación Secundaria se inicia en el año 1994 mientras cursaba en el IPA la práctica de cuarto año. Comenzó a trabajar en liceos del departamento de Canelones, en ambos ciclos de la Educación Media. Paralelamente y durante 15 años trabajó en un banco cooperativo (COFAC⁸⁵) como administrativo contable.

En el año 2014 trabajó en un colegio católico de Montevideo y liceo de Canelones, en segundo turno con bachilleratos a cargo (cuarto año y sexto de economía). Nos dice con contundencia que hace más de diez años que elige cuarto año porque: «me gusta muchísimo»; igual que el sexto de economía «porque tiene mucho que ver con mi formación en ciencias económicas». Como hace varios años, Juan se desempeña también como profesor adscrito, por varios motivos, «una porque me obliga a preguntarme sobre mi didáctica, mi forma de enseñanza; siempre me obliga y me interpela desde que está sentado ahí»⁸⁶

Expresa que ser profesor adscrito significa una «buena instancia de intercambio». Y agrega al respecto del trabajo docente: «(es) muy solitario. Por lo menos el mío. El hecho de que esté un practicante (en la clase) es una forma de compartir». Si bien a lo largo de toda la entrevista veremos un trabajo más bien solitario de Juan dice encontrar en algunos colegas y especialmente en su practicante, un referente para compartir el oficio y realizar las reflexiones necesarias sobre lo que hace antes y durante la clase.

⁸⁵ Cooperativa Nacional de Ahorro y Crédito. COFAC.

⁸⁶ Hemos señalado que el practicante comienza su tarea de formación con la mirada atenta al adscrito en algún lugar del salón. Desarrolla la tarea de la observación, hace registros, pregunta y participa. También es una práctica común que el estudiante de formación comience a dar clase luego de haber observado muchas veces antes.

«No puedo estar parado en esta clase si no pienso en las implicancias educativas que eso conlleva»

Antonio (Comunicación Personal, 12 de marzo de 2014)

Antonio es profesor de Historia de grado 7 del escalafón docente, e ingresó al CES en el marzo de 1984. Comenzó sus estudios en el IPA en 1981, bajo el plan del año 1976.

Al momento de la entrevista, tenía 53 años. Se ha dedicado a estudiar Historia y a plantearse problemas en torno a la enseñanza de la disciplina. Durante el año 2014 Antonio trabajó en el liceo de bachillerato del centro de Montevideo, como profesor de Historia, de quinto año de orientación humanística. En el 2014 también se desempeñó como profesor adscriptor y en un cargo de gestión en colegio católico como Director del sector de Educación Secundaria. Actualmente ocupa también la docencia directa como profesor de didáctica de la Historia⁸⁷ en el IPA.

Las actividades de Antonio abordan con gran preocupación la enseñanza de la disciplina y el acompañar los procesos de los estudiantes. Su mirada a la Historia ha estado muy ligada a sus opciones de investigación en la asignatura, y la didáctica, atravesada por sus estudios en torno a psicología y gestión. La mirada que Antonio nos aporta, refiere a un docente que «mira» la clase, a sus estudiantes, a la realidad de la institución, desde las implicancias educativas, como lo dice él mismo. La entrevista da cuenta de que esa mirada se nutre de diversos lugares. Por un lado de las enseñanzas de sus primeros educadores católicos; luego adquiere otros ribetes en la cursada del IPA y actualmente se dimensiona en su rol de gestión como director.

En su entrevista Antonio deja una impronta de los años escolares en su trayecto, en su mirada a la vida y a la educación. Son instancias que pautaron sus decisiones como profesional de la educación y como profesor de Historia en particular. En los cursos con Caetano dimensionó la investigación histórica y el valor de «llevar» la pregunta al aula. Preguntar y preguntarse parecen ser acciones que sostienen su identidad profesional.

⁸⁷ Omitimos datos puntuales de los lugares de trabajo, a los efectos del resguardo del entrevistado

«Mi vida pasa prácticamente por eso, no solo porque paso muchas horas trabajando, sino porque es lo que me gusta hacer, es sobre lo que más hablo...»

Matías (Comunicación Personal, 31 de marzo de 2014)

Matías tiene 27 años en oportunidad de la entrevista y es profesor recientemente recibido. Ingresó al CES en el año 2011 durante la práctica de cuarto año, con su grupo a cargo. Comenzó sus estudios en el IPA en el año 2005 y cursó bajo el plan 1986. En su estadía por el Instituto, vivió la transición del plan 1986 al 2008.

En el año 2014 se desempeñó como profesor de Historia interino en escuelas técnicas del departamento de Canelones y del barrio Flor de Maroñas de Montevideo; también en un liceo de la Zona Metropolitana. Su elección por la escuela técnica se debe a dos motivos fundamentales. Por un lado porque «en secundaria es muy difícil elegir». Agrega: «El año pasado trabajé en una escuela técnica⁸⁸ y me encantó, te brinda más posibilidades de trabajo y en bachillerato están los programas que a mí me gustan».

También ha sido de su elección trabajar en Canelones, a pesar de la distancia en ómnibus. Dice: «(En una ciudad) de Canelones ya conocía el liceo, la gente, y aunque tenía opciones más cerca elegí allá para ir a lo seguro». Si bien Matías reconoce que es muy difícil sostenerse económicamente con el sueldo docente. Manifiesta que este año cuenta con una cantidad de horas en las que puede desarrollar la profesión para la cual se formó. Dice aceptar «las condiciones» que suceden en el inicio de la tarea, como por ejemplo viajar mucho para concentrar horas de trabajo o por el contrario o diversificarse en varios centros para alcanzar un mínimo de 20 horas semanales.

A lo largo de su entrevista se transmite la idea de que «si, siento que me estoy formando y siento que es lo mío». A la vez, se pueden desprender un rol docente muy apegado «al de estudiante» y perfilado todavía por la dimensión institucional que pauta muchas de sus decisiones profesionales actuales. La proximidad a su ser estudiante desde la Historia y la didáctica de la Historia se aprecian muy ligados a los insumos teóricos del IPA. En ciertos momentos de la entrevista, ellos parecen delimitar con gran fuerza su tarea docente.

⁸⁸ Omitimos datos puntuales de los liceos y escuelas técnicas a los efectos del resguardo del entrevistado

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 impone el trabajo de enseñar Historia porque 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 Pastre 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 adelante⁸⁹ el proyecto: «Memoria que es vida abierta». 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. Este proyecto reunió a diversas organizaciones sociales, a la Facultad de Psicología y al liceo donde trabaja Graciela. Bajo iniciativa de un conjunto de docentes, se llevaron adelante una serie de actividades de integración. 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 que 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. Dice al respecto:

Un territorio que hoy es de contexto crítico, violencia, pobreza, desocupación, es un asentamiento importante de Montevideo, pero entre 70 y 80 por ciento en cuarto año superan el nivel de escolaridad de sus padres. Hoy es un barrio zona roja, robos, miedo ¿cómo devolverle o restituirle al barrio y sus habitantes que además son nuestros alumnos una dignidad y un pasado del cual sentirse orgullosos y con el cual dialogar? Es una manera también de decir que los territorios no son, pueden ir siendo y se pueden ir transformando siempre y cuando

⁸⁹ Junto a sus colegas de diversas asignaturas: Literatura, Filosofía, entre otras. Para el resguardo de la entrevistada, omitimos especificidades en torno al lugar de trabajo.

los que están allí quieran ir haciéndolo Para pensar ese adelante hay que pensar también de que se viene...» (Graciela, comunicación personal. 28 de febrero de 2014)

Frente a la realidad que vive el liceo y la zona, (lo que Graciela llama «el territorio»), el liceo cobra la importancia «del cambio» para los docentes. Por un lado, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de abrir diálogo con el pasado del barrio y del país y por otro lado, instalar la idea de que los «barrios pueden ir siendo» para transformarse por las acciones de las personas; todo eso a partir de la problematización en torno a la Historia reciente. Graciela nos permite comprender cómo una acción de enseñanza como la expuesta, permite construir una manera personal y colectiva de enseñar Historia.

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* (Pastré, 2009, p. 181). El autor nos dice que «la formación profesional busca apoyarse sobre el trabajo y su análisis permite el desarrollo de un «sujeto capaz». (Pastré, 2009, pág. 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 en esta profesora. Ella misma nos ha referido ya, a la huella que dejó en ella el relato familiar en relación al conocimiento histórico y al valor de la comunidad, ambos para generar transformaciones. Con Graciela y con Pastré (2009, pág. 181) 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.

En relación al ejemplo de esta docente y otros que veremos más adelante agrega 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 respon-

sabilidad el que puede hacer del trabajo algo defendible para las generaciones futuras. (Clot, 1999. p.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». (Pastré, 2009, p.168) En la actividad de 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 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 (2009, p. 169).

La dimensión intersubjetiva significa que «un sujeto no se vuelve verdaderamente él mismo (y sujeto) sino gracias a la mediación del otro» (Pastré, 2009 p.169) En este sentido observamos en los aportes de los entrevistados, la fuerza que ha cobrado la pertenencia a diversos grupos que se fueron consolidando en las instituciones liceales, donde se 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 conformación de diversas grupalidades, ha significado para María, Alba y Graciela fundamentalmente, la oportunidad de transformación y crecimiento personal a partir de la experiencia grupal.

María y Alba han integrado diversos grupos, pero en especial el de profesoras adscriptoras en un liceo de Montevideo. Ese grupo interdisciplinario formado por profesoras adscriptoras⁹⁰ de distintas asignaturas, se creó para generarse espacios de lectura y estudio en torno a ciertas miradas teóricas que fueron importantes en tanto pasaron a ser herramientas de análisis para acompañar la formación del practicante en el liceo. El grupo surgió para discutir sobre el acompañamiento y la evaluación a los estudiantes del IPA y de las problemáticas que se suscitaban para las docentes en ese acompañamiento. La necesidad impuso una forma de trabajo en modalidad taller, en lecturas individuales y colectivas, en discusiones y reflexiones sobre lo realizado y sobre lo que era necesario hacer. El grupo cumplió para María y Alba, un lugar muy importante de apuntalamiento y fue notoriamente

⁹⁰ Recordamos que el/la profesor/a adscriptor/a se ocupa de enseñar su práctica de enseñanza al practicante y acompañarlo en el desarrollo de su práctica. Esta tarea se encuentra reglamentada, en parte por el plan de estudios de formación docente, como hemos señalado anteriormente.

un espacio de producción individual, de operación de cambios personales y grupales en relación a la actividad. La experiencia grupal se puso en juego.

A modo de cierre para este apartado nos interesa señalar la importancia del oficio en las conceptualizaciones que nos aporta Clot (1999, p.3). Para el autor, el trabajo contiene una dimensión creadora; posee para él un aspecto personal e interpersonal (lo intersubjetivo de Pastré), es situado, con claro sentido particular. Pero a la vez, el trabajo es transpersonal porque está atravesado por la historia colectiva (lo colectivo de Pastré). También es impersonal en el sentido de que la situación de trabajo se mantiene más allá de las situaciones particulares. Desde este punto de vista, el trabajo implica una dimensión original, creativa, creadora, apegada al sujeto, constituye su experiencia.

Antonio comparte esta idea con nosotros:

Yo siempre les digo que hay tres reglas: la primera es venir siempre, la segunda es atender mucho, estar acá es un viaje porque si pienso en todos los problemas, los problemas van a estar igual. Atender siempre, ya es toda una cosecha. Y la tercera, a veces estudiar... (Antonio, comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

Con el inicio del año de trabajo, Antonio procura acercarse a sus estudiantes y presentarse, pautar el curso, el programa y su modalidad de trabajo. Mucho de lo que enseña, o muestra en ese «discurso inaugural» tiene que ver con lo aprendido en las experiencias cotidianas de años anteriores. La impronta del oficio de cada año le permitió pautar tres reglas en el inicio: venir, atender y estudiar. Quizás estas reglas fueron modificándose con el tiempo, con la diversidad de estudiantes. Entonces esta «norma» surge en parte del oficio, es por tanto personal, situada; colectiva por estar en referencia directa con la institución que tiene muchos estudiantes que abandonan a mitad de año. Es también impersonal, ya que como norma educativa es capaz de vencer el tiempo y el espacio, cada año podrá aparecer matizada para otros estudiantes. No obstante, como vemos en sus palabras, presentarla como parte de la experiencia de Antonio, le otorga a estas normas, un sentido personal, subjetivo y creativo con implicancias para el profesor y su grupo de estudiantes de cada año.

Graciela y Antonio son ejemplos de profesionales que fueron haciendo su oficio, construyendo las tramas particulares de ciertas decisiones. Sus elecciones surgen de necesidades puntuales, de deseos personales, de la fuerte pertenencia a un colectivo emprendedor. Vemos en sus acciones a profesionales que con empuje y dedicación lograron ciertas transformaciones. Cambios en el entorno de trabajo, notorio en Graciela y su liceo de Punta Rieles; cambios en sí mismos, porque después de estas acciones los profesores implicados, ya no serán los mismos.

Hacer y pensar sobre lo hecho ha generado en nuestros colegas expectativas y esperanzas de que ciertas transformaciones puedan ser posibles en la dimensión diminuta de lo cotidiano. Es en ellas que se teje la experiencia. Ser experiente entonces implica ser un conocedor de la experiencia porque él ha sido su creador, desde la necesidad de ciertas transformaciones personales, construidas desde el deseo. Por eso Graciela nos dice que luego del proyecto emprendido en su liceo ya no será la misma, al igual que María y Alba luego de integrar los grupos de estudio, porque en ellos aparece algo nuevo, verdaderamente transformador de la enseñanza. Esos cambios gestionados desde dentro de la actividad son la experiencia, son los pasos más radicales del trabajo del profesor, son su fortaleza.

La experiencia en las actividades de enseñanza de la vida cotidiana

En el presente apartado, desarrollamos las implicancias de la construcción del trabajo para el profesor de Historia en las actividades cotidianas de enseñanza. Actividades⁹¹ 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, a instancias de realizar su tarea docente como profesor de Historia, vivencias que tienen una dimensión afectiva personal y subjetiva de gran notoriedad. María 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». Entendemos que María, al evocar sus vivencias, lo hace con cierta intencionalidad para generar empatía en torno a la temática. Es a partir de esta consideración que consideramos los dichos en el marco de la entrevista, contexto en el cual fueron generados. Señalamos que se han tenido especiales recaudos a la hora de su interpretación.

⁹¹ En el sentido que lo plantea Barbier.

Mostraremos en este apartado la *dimensión constructiva* del oficio y la *dimensión transformadora* por el análisis del trabajo tal como entendemos que se desprende de los dichos de los entrevistados. Aquí reside el centro de nuestro análisis porque pone el acento en las particularidades de las actividades que desarrolla cada trabajador y las modalidades de su trabajo. Decisiones, emprendimientos personales, se ponen sobre la mesa y cobran relevancia, todos ellos de un modo singular.

Partimos de las palabras de Graciela, para dimensionar las implicancias de la construcción del oficio. Para ella, la Historia no es una disciplina más; desde muy temprano en su vida sintió pasión por esos contenidos que la hacían pensar sobre la realidad. Desde la mirada que su familia le fue mostrando sobre la Historia se fueron tejiendo en los años de formación en el IPA una serie de elecciones personales que la aproximaron a la Historia que desea enseñar. Siempre comprometida con la comunidad, con el conocimiento histórico y con sus estudiantes, Graciela fue construyendo una manera de ver el pasado y el presente, de asirse de los problemas que la enseñanza de la Historia le fue imprimiendo en su hacer.

Desde la realidad en la que le ha tocado trabajar, con el colectivo docente del liceo de Punta Rieles, se fue concibiendo un proyecto comunitario que significó para ella «la síntesis de un proceso personal», el cierre a una etapa de movilizaciones internas. Agrega: «Llegar al proyecto es como la frutilla de la torta en un proceso de 10 años donde fuimos probando cosas, indagando y cada vez, te animas a ir un poco más lejos». (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

El proyecto se llamó «Memoria que es vida abierta» y fue un trabajo interdisciplinario. Se realizó en un liceo de ciclo básico⁹², durante dos años de intensa labor: 2012-2013. Participaron en él toda la comunidad del liceo, la Universidad a través del Programa Integral Metropolitano⁹³ (PIM), Bellas Artes y la Licenciatura de Comunicación; así como diversas organizaciones barriales. El objetivo del proyecto fue recuperar la memoria barrial y la identidad colectiva para reestablecer el lazo entre el liceo y la comunidad. El tema a estudiar en cuarto año fue el golpe de estado del 27 de junio de 1973 y la huelga general de trabajadores que se inició en respuesta al golpe de estado decretado contra toda la sociedad civil desde el aparato del Estado.

Implica al barrio donde está el liceo porque

⁹² Omitimos especificidades para resguardar la identidad de la profesora.

⁹³ Se trata de un programa con abordaje territorial que integra las funciones de enseñanza y aprendizaje, extensión e investigación y procura la inserción curricular de materias, disciplinas y cursos de las distintas Facultades y Escuelas Universitarias en su plataforma de trabajo de campo. Enlace: <http://www.pim.edu.uy/>

fue el segundo núcleo de desarrollo fabril que concentró la participación de unos 7000 obreros en la huelga general en la zona: curtiembres, metalúrgicas. El congreso obrero textil, los sindicatos de los textiles tenían dos locales centrales, uno en el Cerro y otro en Veracuerdo y 8 de octubre. (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

El tema elegido, se encuentra en el marco del programa oficial de Historia reciente, de cuarto año de bachillerato. En junio de 2013, diversas organizaciones civiles y sindicales, conmemoran los 40 años del inicio de la huelga general convocada por la Central Nacional de Trabajadores (CNT). Su Mesa Representativa, reunida en el local de la Federación del Vidrio, y con apoyo de la FEUU⁹⁴ puso en práctica la resolución adoptada en 1964; iniciando así una Huelga General con ocupación de los lugares de trabajo que se sostuvo por los trabajadores por el plazo de quince días. Tras la represión de la dictadura militar, el movimiento sindical resurge el 1º de mayo de 1983, cuando el PIT- CNT⁹⁵ conmemorando el día de los trabajadores, convoca a los trabajadores en un acto de masas en oposición a la dictadura militar.

Nos explica Graciela que:

La idea básica nuestra era tomar un tema del programa, que podía ser estudiado desde la experiencia concreta del territorio donde nosotros estábamos. O sea unir: nuestra concepción de la educación, con nuestra concepción de la enseñanza de la Historia, con nuestra idea de que las instituciones tienen que abrirse cada vez más al territorio. (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

Las instancias de trabajo fueron diversas, todas inscriptas en el territorio, o sea por fuera del liceo y del aula: las curtiembres, las calles, las cooperativas de viviendas, la parroquia, el local del PIM, diversos locales fabriles derruidos. Los enseñantes, en esta experiencia fueron muchos: los docentes, los vecinos, los familiares de las personalidades homenajeadas, los sindicalistas, los estudiantes. Se aprecia en las palabras de Graciela, la consolidación de un trabajo amalgamado, un tejido de Historias personales y vivencias colectivas, un nuevo relato de apropiación del barrio.

Lo primero de la actividad es que los estudiantes aprenden la Historia de su barrio sobre un ómnibus haciendo recorridos por la zona de Bella Italia y Punta Rieles: las curtiembres y las metalúrgicas derruidas, por la parroquia y las cooperativas de viviendas de trabajadores que en 1973 se iniciaban mientras se desarrollaba la huelga. Paralelamente los alumnos estudian el tema en diversos libros y materiales y son evaluados en dos instancias parciales. Los alumnos también realizaron entrevistas e hicieron varios homenajes a destacadas obre-

⁹⁴ Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay. FEUU.

⁹⁵ Plenario Intersindical de Trabajadores (PIT) y Convención Nacional Trabajadores (CNT).

ros y estudiantes del período: Ramón Peré, Susana Pintos y León Duarte entre otros. Los homenajes son, en las palabras de Graciela, actos de memoria, discursos, reunión de familiares, donde participan estudiantes y profesores. En esos espacios de homenaje se construyen «instalaciones de memoria», se trata de esculturas realizadas por estudiantes de Bellas Artes en diversos espacios públicos. Finaliza la actividad, con los estudiantes de la licenciatura de comunicación que realizan cuatro cortos sobre el tema y sobre algunos protagonistas, como fue el caso del padre Francisco.⁹⁶

Para el cierre, el trabajo es presentado a toda la comunidad el día el Patrimonio⁹⁷. Esto fue posible porque el liceo formó parte del circuito del «patrimonio». Se expusieron fotografías y se realizaron explicaciones orales por parte de los estudiantes, docentes y de los «veteranos» (como dice Graciela al referirse a los obreros retirados participantes de la huelga del 73) para el público en general.

Graciela nos dice:

Para el día del patrimonio con todo lo que ellos habían ido recabando, se armó una muestra, logramos que nos incluyeran en el circuito oficial del patrimonio, y armamos la muestra en el liceo, hicimos unos trípticos, ahí participó gente de Literatura, de Dibujo, ayudándonos en textos, diagramación, corrección de estilo y todo lo demás. La UNOT⁹⁸ nos dio un ómnibus solidario y un integrante del sindicato que ese día manejó todo el día para nosotros, en todo el circuito que habíamos hecho con los gurises, pasaba por las dos calles que concentraban las curtiembres, todo Veracuerdo por las textiles y las zonas de las metalúrgicas General Electric. (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

Las palabras de Graciela son elocuentes de cómo se asume la construcción del oficio en el encuadre del trabajo; «fue una experiencia extraordinaria», afirma⁹⁹.

Por otra parte, Clot (2007, p.4) nos ilumina en nuestra tarea de investigación cuando nos dice que el trabajo es una *discordancia-creadora, personal y situada*, pero también *interpersonal* en tanto intencional, o sea dirigido a alguien, construido con alguien. Es para nosotros importante comprender, como dice Clot, que el oficio se inscribe en una historia social y co-

⁹⁶ Colaborador con obreros presos por el estado militar en 1973.

⁹⁷ El Día del Patrimonio es una jornada organizada por la Comisión del Patrimonio Cultural del Uruguay que depende del Ministerio de Educación y Cultura de la nación. Se adoptó la costumbre de la celebración en un día de los valores nacionales y a partir de la experiencia de otros países. En esa fiesta, todos los edificios gubernamentales, museos, instituciones educativas, iglesias, edificios y hasta casas particulares, que tengan interés histórico o arquitectónico están abiertas gratuitamente al público. Si bien en sus comienzos el énfasis estaba en el patrimonio arquitectónico, con el tiempo se amplió la noción de patrimonio para abarcar todo aquello material e inmaterial que se valora en el imaginario colectivo, desde los monumentos históricos hasta los ritmos uruguayos como por ejemplo los de la murga.

⁹⁸ Unión de Obreros del Transporte UNOT

⁹⁹ Comunicación Personal, 28 de febrero de 2014.

lectiva, en un registro compartido por un grupo. Pero además es *impersonal*, en tanto puede trascender más allá de la situación personal y la colectividad en la que se inscribe.

La experiencia fue para Graciela lo que ella misma define como *extra-ordinaria*. Se inscribió por fuera de lo común, de lo «normal» que venía sucediendo cada año: «dar» el tema golpe de estado y huelga de los trabajadores, en el aula. La profesora se autorizó en su colectivo a gestionarse otra manera, una que enlazara el liceo con la comunidad. Se permitió hacer y construyó ciertas fundamentaciones que fortalecieron la identidad profesional, en este sentido la experiencia resultó transformadora.

Ahora es tan sencillo que parece casi imposible pensar nada sin incluir a la cooperativa, la revista barrial, los sindicatos de la vuelta, los padres participando de todas las instancias abiertas que tuvimos. Para nosotras fue súper enriquecedor porque la formación del IPA se encierra en el aula, o algunos lugares identificados como lugares de saber o de supuesto saber: una biblioteca, un museo. ¿Pero a quien se le ocurre que vas a dar clase arriba de un ómnibus yendo a ver los pedazos de una fábrica desarmada como hicimos nosotros? Y la clase la dábamos nosotros con veteranos de las zonas que habían participado de la huelga que contaban sus anécdotas, jocosas, menores, otras duras, y te atreves a cosas. (Graciela, comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

Retomando las palabras de Clot, la *discordancia – creadora* es para Graciela la herramienta de construcción de una situación nueva de enseñanza. Un proyecto ciertamente «desajustado», porque trasgrede completamente los límites de las reglamentaciones o al menos las maneras «comunes» de enseñar el golpe del 73 y la huelga de obreros y estudiantes. Un proyecto dirigido a otros: los estudiantes, la comunidad, el barrio, la sociedad uruguaya. Inscripto en una Historia colectiva, restituyente de memoria e identidad a una comunidad y su territorio. Comprendemos en las palabras de Graciela, que el oficio de la enseñanza de la Historia se construye en un intersticio muy personal por las motivaciones y deseos individuales; muy colectivo porque se hace entre todos; muy impersonal porque es de todos y para todos en términos generales.

Para Graciela y su comunidad, la actividad emprendida dio cuenta de ciertos deseos y expectativas que pudieron ser llevados a la práctica. El relato de la profesora como parte de nuestra investigación se inscribe en un potente análisis de las vivencias más hondas. Destacamos que hemos tenido, en todo momento, especiales recaudos con las palabras que nos vierte la entrevistada en el entendido que se encuentran inscriptos en el marco de una entrevista conducida por una serie de preguntas, donde lo «correcto» o lo «incorrecto» se ponen en juego. En este sentido, la dimensión afectiva del relato de Graciela fue tomando espacios más amplios frente algunas preguntas, en esas oportunidades fue evidente la inten-

cionalidad de la profesora en acotarse a las preguntas en instancias de verse avasallada por sus recuerdos y su relato de la experiencia personal y colectiva. Los gestos y las expresiones contundentes ocuparon gran parte las respuestas cedidas, lo que dio cuenta para nosotros de que la entrevista fue significando una instancia de reflexión muy potente con enunciados dirigidos hacia ella misma y hacia la entrevistadora.

Entendemos que las vivencias de profunda alegría transmitidas por Graciela remiten a la posibilidad de la consolidación de un camino con muchas instancias de autoría y creación personal y colectiva. Nos resulta útil, en éste sentido considerar la noción de A. Fernández sobre *autoría de pensamiento*. Lo remite a la construcción y circulación de conocimientos en la dinámica que impone el encuentro de los *sujetos enseñante y aprendiente*. Dice al respecto: «Un sujeto se constituye como autor (proceso que es un continuo nunca acabado e iniciado incluso antes del nacimiento) a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes». (2004, p. 61)

Nos parece importante señalar el valor de estos aportes para la comprensión de los dichos de los entrevistados, en tanto nos permiten apreciar la dinámica de los movimientos entre las posiciones subjetivas de ser enseñante y mostrarse aprendiendo a la vez. En las actividades de enseñanza que emprendió Graciela con sus colegas del liceo, se mostró dirigiendo un proyecto colectivo, enseñando Historia con los actores del tema que «tuvo que dar». Pero se mostró también aprendiendo del relato construido de los otros con los que le tocó trabajar: obreros, sindicalistas, estudiantes y sus familias, el barrio, los colegas. Este movimiento entre posiciones subjetivas, entre «enseñante y aprendiente» (Fernández, 2004, p 64), implica para nosotros una poderosa herramienta de formación profesional durante el desarrollo de la profesión.

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 éste posible hecho, entendemos fundamental que los profesores podamos atravesar la barrera de nuestro ego y abordar *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, p 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...» (1993, p 24). 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 p. 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, p. 112) 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, p 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 estar prescripción un devenir posible». (2007, p.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 (2001). 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, p. 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.

En las palabras de Matías, vemos sus acciones más ligadas a un joven docente apegado a la tarea a realizar, o sea a lo que es el deber hacer, a lo reglado, a lo aprendido en la institución en la que «se formó». Al respecto dice que lo primero es el proyecto¹⁰⁰ y su realización dentro de lo que él entiende como «lo mejor posible». Un tercer momento podrá venir con la evaluación y la autoevaluación. Dice entonces que lo importante de su trabajo es

Principalmente el proyecto de la clase. El proyecto que va en la libreta es el que tenemos armada, y trato de armar una para el grupo en particular. Tengo el mismo programa pero la forma de dar los programas es diferente (según la institución), los ejemplos que se ponen es diferente. Después debería seguir, que es lo más difícil, pensar cómo me salió esta clase, el después. Eso no siempre se logra hacer, es más difícil criticarte a vos mismo, es la parte más compleja, por la falta de tiempo, muchas veces no te das cuenta, o te das cuenta recién cuando corregís un escrito, te das cuenta y decís estos chiquilines no entendieron nada de lo que yo dije...» (Martín, comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Entendemos que es en estas regularidades, en estos invariables, que Matías podrá ir construyendo sentidos particulares, que podrá atreverse a lo discordante que emerge en el deseo. Esto, porque entendemos junto a los autores consultados que es en la actividad real que emerge lo nuevo, lo inesperado. Intervienen en esto, decisiones que se conforman en

¹⁰⁰ O sea, la planificación de la clase.

un diálogo personal y colectivo a la vez, en la consolidación de muchos importantes para cada profesor y para cada colectivo profesional.

El trabajo en un colectivo se vuelve vital, porque cada uno puede reconocerse creador en la realización y en la mirada de los otros. En su realización, como dice A. Fernández (2007) el sujeto autor se reconoce en su obra, porque ella le muestra algo nuevo de él. Pero su obra concebida en el colectivo, es objeto de reconocimiento al ser expuesta a la mirada del otro, (el colega o el estudiante). Entonces: «el trabajo colectivo toma, para los docentes, el estatus de instrumento profesional». (Clot, 2007, p. 112).

Frente al otro, está la posibilidad de la creación, frente al otro y con el otro la posibilidad del análisis de lo que se hace, frente a todos los otros del colectivo de pertenencia se construyen los sentidos de la experiencia que es en definitiva la formación en las acciones creativas de la actividad cotidiana. Entonces para Clot, la experiencia tiene «lugar en una corriente de actividades, en un flujo profesional» que «no tiene que ver solo con lo que uno sabe hacer, sino con las posibilidades que uno tiene o no de deshacerse de una situación, de librarse de ella, experimentando muchas maneras de hacer la misma cosa» (2007, p.112).

Esta posibilidad de creación de lo posible por lo deseado, es una inspiración fuerte para la profesionalización docente. Comprender esta dimensión creadora que instala el trabajo es la posibilidad de desarrollar el aspecto saludable para desplazar la queja. Porque la queja gira en torno a lo impensado, lo imposible, lo que no somos capaces de gestionarnos y es en ella, en nuestra propia queja, que corremos el riesgo de quedar adormecidos. (Fernández A, 2005, p.131)

La experiencia, desde la mirada de Clot, nos permite comprender que no se trata simplemente de años acumulados en la realización de una tarea, no se trata exclusivamente de la acumulación simple y llana de informes de inspección y dirección o de libretas completas, la experiencias no nos está esperando, no son los veinte años cumplidos de labor. «Es en ella y por ella, es al apropiarse y simultáneamente separarse de ella, que uno se vuelve profesional» (Clot, 2007, p. 109). Debemos agregar además, que la forma de asirse es por *la reflexión y el análisis*. Este aspecto, como hemos anunciado ya, será analizado más adelante.

Hemos diferenciado la actividad docente como la oportunidad creadora para llevar a cabo la tarea profesional del profesor de Historia. Toda actividad implica una serie de vivencias que constituyen la experiencia. Llevarla adelante implica «el hacer», y su análisis la oportunidad de una transformación consciente. Este aspecto permite construir sentidos en torno a lo efectivamente realizado y deseado; radica aquí, «la esencia» de la profesionalización.

Para pensar las acciones cotidianas de enseñanza a partir de Cifali (1995, p.3) como acciones pedagógicas y no como dispositivos estables e inamovibles. La importancia de la disquisición radica en el hecho de que las acciones pedagógicas contienen la dimensión humana y subjetiva de la acción, imposible de ser llevadas a la objetivación o generalización en sentido alguno. Esto quiere decir que las acciones y decisiones pedagógicas son de cada persona, de cada profesor de Historia, partiendo desde la escena misma en la que se despliega la enseñanza. La autora explica que la acción pedagógica se realiza en una temporalidad particular, situada.

se realiza en una temporalidad en la cual un proyecto se estructura en un posible, en fracasos, en adecuaciones, decisiones, cosas que se retoman, cuestionamientos, riesgos e inteligencia. Se reflexiona acerca de lo que pasa, se modifica, se inventa; se está abierto a todos los factores en juego, humanos y materiales; se hacen opciones, se toma en cuenta a los otros. Así, en ese contexto particular, con ese director, en esa arquitectura, ese rector, esos compañeros, esos padres, ese inspector, uno sabe qué hacer. Tenemos que tener en cuenta también, la reacción de los jóvenes que se involucran o no. (Cifali, 1995, p. 3)

Para Cifali, la acción pedagógica implica una serie de decisiones que se ajustan al contexto y un trabajo de reflexión personal interno que implica al otro, su reacción y su implicancia.

Las acciones pedagógicas que constituyen la experiencia del docente, así como asumir su éxito o el fracaso, son «los insumos» de la profesionalización. Los dichos de los docentes en el encuadre de la entrevista, nos permiten comprender las dimensiones aludidas, y como investigadores entablar un diálogo permanente con el objeto de estudio.

María explica que

Lo que pensaste en primera instancia lo vas como afinando. Actividades que resultan buenas, o lo que habías pensado como una actividad positiva al principio después te das cuenta que no funciona y o lo tienes que cambiar. A mí me lleva mucho tiempo en primer ciclo, capaz que en bachillerato tengo que dar vuelta la cabeza, más allá del contenido disciplinar, es cómo voy a presentar ese contenido. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Mucho de lo que los colegas docentes despliegan en su vida profesional, toma en cuenta las dimensiones del «posible fracaso» de la tarea, del éxito que pueda tener entre los estudiantes o el colectivo de profesionales o de lo frustrante de no llegar al nivel de motivación que deseamos en los estudiantes. Cada una de las tareas que los docentes proponen a sus alumnos para que aprendan Historia encierran un riesgo, es casi como estar pendiente cotidianamente del «peligro» o de estar en «estado de alarma», fundamentalmente porque lo

que más espera un profesor es que su estudiante se fascine con el contenido que lleva para enseñarle, lo valore, le cambie la cabeza, lo ayude a pensar.

Si bien los docentes saben que esto puede suceder o no, hasta la última gota de energía se va en «esas» tareas que «les ponemos»: las fichas de María y Alba por ejemplo; las TICs para Juan; «los ejemplos» para Matías. «El éxito de una acción parte de una idea y luego exige creatividad frente a lo imponderable: deseamos crear lo que todavía no existe, es decir arriesgarnos sabiendo que podemos fracasar». (Cifali, 1995, p.3)

Las acciones que María realiza para enseñar Historia cada año, implica dos decisiones. Por un lado dominar el «conocimiento sobre el programa que vas a dar, (como) el punto previo»; y el «cómo voy a enseñar para el nivel de alumnos que voy a tener». (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Otros dos, aparecen claramente delimitados: el otro que es el contenido o materia a enseñar (que en nuestro caso es el otro del conocimiento construido de la Historia) y el otro que es el destinatario al que «va dirigido» ese «contenido». Estos otros se ponen en movimiento, se encuentran en María, antes de empezar el curso o en los inicios del mismo, o incluso en «el antes» de cada clase.

Estos son «aprendizajes» que María entiende que fue logrando en su trabajo, en la implementación de actividades para sus estudiantes y en lo cotidiano de cada día de trabajo. Nos ha contado que tuvo que aprender a estudiar para cada clase del programa oficial de sus estudiantes y a «adaptar» toda la Historia «aprendida» a los lineamientos de los programas de sus estudiantes. Tuvo que aprender también a realizar cierto tipo de fichas, por una parte con documentos historiográficos y/o fuentes primarias, y por otra parte, con una serie de actividades dirigidas a los estudiantes. María tuvo que ir gestionándose un soporte como *la ficha*, que cumplió dos «funciones», fue un claro guion de la clase para la profesora y un «lugar de estudio» para los estudiantes.

María nos ha dicho también que aprendió a sintetizar en contenidos y actividades con preguntas o ejercicios. Para desarrollar esta tarea, María nos cuenta que debió «ponerse» en el lugar de sus alumnos. Y agrega que es por esto que todos los años, esas fichas cambian, tienen otra organización, otras intenciones. La experiencia de cada año en el trabajo con el material descrito, tiene una serie de «aprendizajes» que cobran sentido solamente para María. Trabajar con esas fichas implicó, como nos lo ha dicho, una serie de sentidos para ella como profesora de Historia y para sus estudiantes de ese curso, de ese año en particular. La creación de la ficha y el trabajo con ella para enseñar Historia es entonces para María, una herramienta de profesionalización.

De igual manera lo es para Alba, que nos dice:

mis clases de Historia, mis guiones son como las fichas que yo les armo (a los estudiantes), yo tengo para distintos temas como una ficha, donde básicamente hay una selección de documentos escritos, de imágenes y después una serie de ejercicios. Entonces yo creo que en buena medida las fichas que yo construyo son mis guiones¹⁰¹, son como mis concepciones de la Historia, el enfoque que yo le quiero dar a los temas, lo que yo pretendo que ellos ejerciten o trabajen. Y yo creo que también para enseñar Historia básicamente tiene que haber un encuadre con ese grupo, y el encuadre es como muy fuerte sobre todo al comienzo del curso. El encuadre o la metodología de trabajo, es donde vos pautas, bueno la clase de Historia va a funcionar así, va a funcionar en mi caso con un bibliorato donde van los apuntes de la clase, pero donde van también las fichas (...) las reelaboraciones escritas del tema trabajado, la explicación del trabajo en el entorno virtual (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

El «funcionamiento» de la clase de Alba implica como vemos, ciertos parámetros de trabajo: las fichas, los ejercicios, el bibliorato. La experiencia de esta profesora indica que instalando estos dispositivos, su clase de Historia tendría posibilidades de generar enseñanza hacia los estudiantes y aprendizajes personales sobre el hacer de la tarea.

Debemos señalar como investigadoras, el hecho de que los dichos de María y Alba en torno a «su hacer» por ejemplo en las fichas, son dirigidos con intencionalidad y por lo tanto interpretados en el contexto de la entrevista. Partimos para ésta interpretación, de la premisa por la cual la investigadora, además de profesora de Historia es de didáctica de la historia, y de que en ese rol los aspectos metodológicos y de contenido, son materia de análisis y discusión frecuente. En este sentido podemos inferir que las reflexiones de las profesoras fueron dirigidas con intencionalidad, como procurando un ciertos «acuerdos» en torno «a lo correcto» del hacer profesional.

Retomando el análisis volvemos a los docentes, ahora con Juan, para quien, su oficio se construye en torno a ciertas actividades donde «los nuevos lenguajes» para la trasmisión de información, tienen mucha relevancia para enseñar Historia. Nos dice entonces: «Yo trabajo una página de internet, imagen, video, lecturas. Intento que la propuesta los enganche»; entablar respeto de ida fundamentalmente (y también de vuelta); dar la clase para todos; plantear algo que les interese...» (Juan, comunicación personal, 1 de marzo de 2014).

Mucho de lo que Alba y Juan expresan, se expone en dos tiempos: el de «mostrar» y el de «poner en palabras»; el tiempo de estudiar el tema y pensar su enseñanza; el tiempo de la enseñanza mostrando textos o imágenes y el tiempo de aprender a través de ejercicios. Entonces, nosotros comprendemos en sus dichos que poner en acción la enseñanza de la

¹⁰¹ El guion constituye la secuencia de la clase.

Historia necesita de ciertos aprendizajes como lo son: la síntesis de los temas, la jerarquización de ciertos contenidos a enseñar, el dirigirlos para enseñarlos con ejemplos. Estos asuntos requieren de la puesta en marcha de decisiones y acciones concretas para aprender a hacer lo que se cree necesario para enseñar el tema, «de esa manera» en particular. Eso se aprende haciendo, probando, ensayando, practicando con un grupo y otro. Y como vemos a lo largo de nuestra investigación, cada profesor le imprimirá su manera particular, «su hacer singular».

Ese hacer personal, constituye la experiencia propia, lo que lo hace experto. El hacer *hace al autor* en las decisiones cotidianas para la enseñanza de la Historia. Cuando el profesor decide qué enseñar y cómo, lo hace teniendo en cuenta muchas variables que pone en acción cuando va a dar la clase. Lo exitoso o frustrante de las decisiones tomadas es también la experiencia, y desde ellas se vuelve a la próxima clase, al próximo curso, y desde ella es que el profesor se autoriza a «sugerir» a su practicante ciertos caminos a tomar, - para cuando él deba dar clase-.

En el caso de Juan, vemos que concretar sus objetivos de trabajo ha significado alejarse de la Historia, para acercarse luego. Y agrega: «Esto me costó mucho porque vengo de una formación muy cerrada muy academicista, pero lo he hecho a lo largo de los años». (Juan, comunicación personal, 1 de marzo de 2014). Alejarse de la «Historia tradicional» o enseñada «tradicionalmente» implica para él buscar acercamientos al estudiante, a los lenguajes cotidianos, a las vivencias de los alumnos, por sobre todas las cosas.

En el sentido que el profesor plantea, la experiencia cotidiana de los años de trabajo ha provocado buscar lazos humanos para acercar el conocimiento. Y lo reitera en oportunidad de dialogar sobre las instrucciones al sosías, Juan indica que lo importante es desarrollar un «buen vínculo con los chiquilines, que los respete».

Alba y Juan entienden que desde la propia pasión o el deseo personal puede transmitirse conocimiento y saber. Lo que se transmite, que es consciente y también inconsciente puede colaborar en que los estudiantes desarrollen igualmente un deseo por conocer la Historia del docente. Abordamos a continuación y a modo de síntesis «esos aspectos necesarios» para desempeñarse como profesor de Historia. Alba nos dice: «capacidad comunicativa. Uno es un comunicador en el sentido más amplio....Generar una química con otro, tratar de empatizar.» (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

¿Dónde se aprende esto que nos dice Alba? En la experiencia, en el conjunto de vivencias personales en torno a las actividades para la enseñanza de la Historia. Es desde «ese lugar» que Alba puede «sugerir» a propósito de la importancia de la comunicación para la

enseñanza. En este sentido, este anunciado y otros de los entrevistados dan cuenta del conjunto de experiencias alcanzadas en el desarrollo de la profesión y de la potencialidad de su transmisión.

Algunas de las actividades de enseñanza que recuerda, apostaron a tomar de la cotidianidad o de las situaciones que más convocaran a los estudiantes.

Yo por ejemplo, trabajo muchas cosas que son de letras de música, canción de Potosí de la Vela Puerca.¹⁰² ¿Qué grado de rigor puede tener una canción de la Vela Puerca?, ninguna, pero no me importa, me parece que vale, vale para generar el clima. /.../ Yo cuando trabajo sociedad colonial trabajo muchas cosas del presente, el documental de la mina del diablo, cosas que estrictamente no están en el período cronológico del programa pero yo creo que valen igual si vos decís si este documental sirvió para reflexionar sobre la minería actual, sobre la situación de Potosí, de esa ciudad, sobre el trabajo infantil, sobre la vida. /.../ Los alumnos del (colegio¹⁰³) de Punta Carretas, no sabían que había niños que trabajaban, para ellos los niños que trabajan son los «pichis» (como dicen los alumnos). (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Nos preguntamos si fue posible para Alba haber aprendido en algún dispositivo institucional sobre el asunto que cuenta. Dado lo que venimos analizando, podemos señalar que aunque pudiera ser posible que esto fuera enseñado, la decisión de trabajar la sociedad colonial con instrumentos del presente implican una trasgresión, un desajuste. Ya hemos analizado esta dimensión con Graciela, y observamos entre ambas ciertos paralelismos. Este relato de Alba constituye una experiencia y una matriz donde podrá asentar nuevas clases, en otros liceos donde le toque trabajar, con «nuevos» alumnos. Pero cuando lleve a la acción sus experiencias pasadas, las eventualidades de lo cotidiano harán emerger nuevas vivencias que harán más giros a «lo aprendido».

Para Antonio, la ficha y su análisis en la clase, primero, es una actividad «guiada» porque contiene un tiempo de enseñanza del qué hacer y *cómo* con la ficha. La intención principal de esta decisión de enseñanza parece tener relación con la autonomía que espera que el estudiante alcance a partir de su ejemplo, dice Antonio: «primero que hagan conmigo. Que ellos me vean qué y cómo me pregunto con el texto. ¿Qué me dice el texto y por qué?, ¿cuánto me pregunto en estos dos renglones? ¿Y en casa qué hubiéramos hecho?» (Antonio, comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

Para avanzar en la autonomía de los estudiantes Antonio nos ha dicho que presenta a sus alumnos una tarea de análisis de textos que contiene tres aspectos relevantes: por un

¹⁰² Banda uruguaya de Rock que fusiona diversos ritmos; se formó en 1995; su líder es Sebastián Teysera, en voz.

¹⁰³ Para el resguardo de la entrevistada se omiten datos del colegio.

lado, «hacerle preguntas al texto», o sea «transformar la fuente en documento», como llamamos en cierta forma a la tarea del historiador. Otro aspecto es la «instalación» en la clase de un relato de lo humano, lo cotidiano, «porque convoca y llama la atención». Finalmente, lo que Antonio denomina las «rutinas del silencio», entendiéndolo como el tiempo para pensar o reflexionar.

Entonces el análisis estructurado en la forma de la pregunta, el relato seductor de lo cotidiano y el tiempo del silencio para pensar, constituyen una dinámica que Antonio ha decidido «instalar» en sus clases de éste año. A la vez, ese dispositivo «funcionaría» como una matriz, no secuenciada, para estructurar una práctica y para conducir una serie de acciones de enseñanza con un deseo auténtico de motivar pensamientos autónomos en los estudiantes.

Entendemos entonces que este profesor, se ha proporcionado a sí mismo y a su oficio, a su tarea cotidiana, una modalidad donde el *ejemplo*, *la palabra* y *la proximidad* son las formas de hacer visible o materialmente visible la función del profesor, su tarea docente, su «ser profesor». Estos aspectos marcan para nosotros las líneas de su concepción en relación a la enseñanza, a la vez que se constituyen en trazos de experiencias singulares, de huellas subjetivas y de acciones concretas, emprendidas cotidianamente y año tras año para enseñar Historia. Pero también, porque esas acciones encierran situaciones nuevas, experiencias inéditas que le permiten al profesor aprender y conocer. Esta experiencia de conocimiento y reflexión es la que hace posible la formación profesional en el terreno de la enseñanza de la Historia.

En relación al contenido disciplinar a estudiar, la Historia marca una manera de decir, de pensar y de preguntar. Para Antonio formular preguntas implica desarmar la Historia como una verdad y construir una serie de interrogantes que llevan a la construcción del conocimiento en forma colectiva. En este sentido todo lo realizado en el aula es una construcción personal y colectiva a la vez.

Son entonces tres dimensiones que se cruzan en la enseñanza de la Historia en lo cotidiano que impone su tarea como profesor y por lo tanto en su formación personal a partir del desarrollo de su práctica profesional. Por un lado: la Historia como disciplina, herramienta de pensamiento, cuestionamiento y crítica; lo pedagógico que impone el cómo enseñar y lo afectivo que hace inteligibles y pensables las relaciones humanas transitadas a instancias de la tarea docente. Entendemos junto al resto de los entrevistados, que han sido de sumo cuidado las palabras del profesor, interpretadas en el contexto de la entrevista, donde los dichos han sido dirigidos con intencionalidad a la entrevistadora, colega por su doble rol profesional: profesora de historia y de didáctica de la historia.

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 (las TICs, música, entre otros) hasta la elaboración de un proyecto de gran magnitud, en el caso de Graciela convocando a toda una comunidad con la intención de «restituir» memoria a un colectivo. ¿Qué tienen en común todos ellos? En procura de la concreción de la tarea de enseñar, los docentes generan una serie diversa de actividades que implican su creatividad y acción colectiva. Se pone en juego la creatividad y la espontaneidad que surgen frente a las necesidades cotidianas.

El desarrollo del oficio se teje en las experiencias, ella deviene en tanto se van consolidando las actividades que el profesor se genera para hacer mejor su trabajo. Es entonces, en el marco de las necesidades y de los problemas que surgen que puede emerger el *sujeto capaz* como señala Pastré (2009, p. 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. Pesemos un minuto sobre la impronta que dejan en el barrio las creaciones interpretativas de las esculturas realizadas por los estudiantes de bellas artes en el PIM 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.

Ser afectado por los otros y por lo social del «sujeto capaz»

Como hemos señalado más arriba, en el presente apartado analizamos la impronta de los otros implicados en el hacer del docente. Estos otros son los acompañantes del proceso personal de profesionalización, indispensables en la experiencia que es formadora para cada uno.

En la cotidianidad del trabajo docente, los profesores han manifestado en las entrevistas, su profunda preocupación por los estudiantes que «tienen». Comparten frente a nosotros, diversas maneras de sentir, el lugar docente en proximidad a la realidad de los alumnos de ese curso.¹⁰⁴ Los docentes toman como centro a sus estudiantes, expresan que piensan su acción de enseñanza en función a ellos: ¿se trata de una misión?, ¿un sacerdocio? Como el resto de sus colegas, Antonio dice que su preocupación primera es *encontrar a los otros*, sus alumnos y las emociones más intensas que forman parte de lo intrínseco de la cualquier situación nueva de enseñanza.

Estas palabras y otras de los entrevistados nos permiten observar una actitud humana y amorosa en el cuidado del otro, en el dejarse afectar por los otros. Vemos como, la «entrega» que implica la enseñanza, lleva consigo la impronta de dejarse permeable por la realidad de los estudiantes, de los practicantes (aprendientes del oficio) y de los colegas. La dimensión vincular y afectiva queda expuesta en el uso de ciertas expresiones que dan cuenta de la implicación docente en la tarea y sobre todo en esa «misión del docente», como si se tratara de algo implícito al «ser profesional» del profesor.

El sujeto que entendemos en nuestro trabajo de investigación es el que nos permite abordar la dimensión de «la otredad», en el entendido de que en el encuentro con ese otro el docente alcanza nuevos sentidos. Los sentidos construidos constituyen su experiencia vincular, sus vivencias con otros. En este enlace se construye la formación y por lo tanto la profesionalización a instancias del trabajo.

Partiendo de (Filloux, 2004), consideramos al sujeto creador de sus experiencias y pensamientos, actor de sí mismo en el encuadre social e histórico en el que se desarrolla, siendo a la vez un sujeto que vive en la lucha por el reconocimiento de otros. Freud nos aporta la idea del sujeto del inconsciente, lo que se produce en el encuentro entre sujetos entonces, es un «diálogo de los inconscientes». En este sentido las interrelaciones humanas son «...a través de la conciencia, del inconsciente y con una heterogeneidad entre los huma-

¹⁰⁴ Sus dichos siempre considerados en el contexto de la entrevista y el encuentro con la investigadora.

nos que están en relación intersubjetiva...» (Ardoino, 2005, pág. 51) En esta relación surgen experiencias subjetivas, nuevas y particulares.

Hemos indicado que formar-se implica la consideración de la actividad en la cotidianidad, en lo subjetivo, en relación al sujeto y a las acciones que éste emprende. En ésta mirada hacia «uno mismo» se antepone «el otro» o esos «otros» presentes de múltiples formas en las decisiones o acciones del profesor. Ardoino señala al respecto que «el otro» es diferente de mi «... por los límites que me pone». «Yo soy el «otro» del «otro», yo también le pongo límites al «otro», pero es algo de naturaleza muy distinta a lo diferente, es más complejo, es lo heterogéneo» (2005, pág. 36) tiene que ver con lo dialéctico dice el autor, y con lo dialógico sumamos nosotros.

Pensar desde la otredad nos implica considerar esos «otros» que de alguna forma habitan la subjetividad del profesor conformando sentidos e identidades. Intentaremos entonces una aproximación, desde las palabras de los entrevistados a desglosar las connotaciones de esos «otros» habitantes de experiencias.

Quando reconocemos que somos portadores de nuestra práctica en tanto sujetos —sujetos determinados por unas leyes y una cultura pero también capaces de crear—, entonces estamos aceptando nuestra parte de responsabilidad en cualquier acción, esta parte que también podemos compartir con los otros. (Cifali, 2008, p. 172)

Acercarnos y a la vez diferenciarnos de los otros, alejarnos de ellos, separarnos y mostrarnos es lo que va construyendo, de alguna forma, un «yo» profesional. «Un «yo» singular que permite la identificación de otros «yo»; no se trata de cualquier «yo» (Cifali, 2008). El profesor se encuentra en un encrucijada permanente, la de acercarse a sus estudiantes, implicarse con él en la tarea cotidiana y a la vez marcar la distancia necesaria que impone la asimetría de los lugares *enseñante – aprendiente* (Fernandez, 2007, p. 61), se trata de *encontrar la buena distancia*.

En este sentido, poder conjugar una práctica de la alteridad nos

exige controlar la distancia respecto a los hechos con cualquier alumno: debemos esforzarnos por encontrar la «buena» distancia cuando tenemos la impresión de perderla, ya sea por una confusión demasiado grande o por demasiada indiferencia. Entonces conocemos la angustia, el miedo a los otros, pero no nos aterrorizamos por esto: es el precio que debemos pagar por un oficio en que el interlocutor es humano, en que debemos seguir estando vivos, capaces de crear acontecimientos comunitarios que dejan recuerdos. Y admitimos con dolor que poder-nos ser patológicos para el otro, provocándole sufrimiento. (Cifali, 2008, p. 172)

Crear acontecimientos comunitarios, como dice Cifali, implica desarrollar una empatía de encuentro y distancia a la vez. Antonio nos expresa en ese sentido la importancia que para él revisten sus estudiantes y poder llegarles desde el primer día de clase. Su manera de acercarse tiende puentes que se van consolidando a lo largo del año y que son importantes para enseñar Historia.

Yo vengo acá por ustedes, y por mí pero también por ustedes», dice Antonio el primer día de clase, para mostrar su implicancia en la responsabilidad de su enseñanza. Dice que «lo primero que es nuevo es la emoción, ayer mismo era la primera clase, pasaron muchas cosas allí. (Comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

Estas palabras de Antonio sugieren para nosotros la importancia de *dejarse afectar* porque amplifica la experiencia. Dejarse afectar por el otro implica incorporarlo de alguna manera y hacerlo partícipe de la vivencia personal. Entonces, la formación a instancias del trabajo se logra también con los otros del camino implicados en la vida cotidiana. Antonio agrega: «El contenido de la Historia ayuda a estrechar confianza y a llegar a lo afectivo». (Antonio, comunicación personal, 12 de marzo de 2014). «Yo siempre les digo que hay tres reglas: la primera es venir siempre, la segunda es atender mucho /.../ y la tercera a veces, estudiar». (Comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

Llegar a lo afectivo, *enlazar-se* en el otro y con el otro es por la enseñanza de la Historia, a partir de ella para llegar a ella también. Quizás a partir de allí, es que Antonio ha construido esas tres reglas para enseñar. En la experiencia, el profesor ha aprendido que encuadrar en ciertas normas imprime un nivel de exigencias, y una forma de hacer.

Entendemos en las palabras de Alba cómo se muestra afectada por sus estudiantes y el contexto del cual provienen. El estudiante es el centro de sus motivaciones para ser profesora de Historia, es el impulsor de clases creativas y espontáneas. Expresa que son «ellos» quienes hacen que sus prácticas de enseñanza sean mejores cada día. En las palabras de Alba la motivación que le imprimen sus estudiantes es dejarse afectar, es encontrar la motivación para generarse ciertos cambios en su trabajo. En este sentido incluir al otro en las decisiones de enseñanza, ese dejarse afectar en la experiencia constituye la formación y el desarrollo de la profesionalización en el trabajo.

Sin dudarlo, Alba espera que en sus clases «quede la marca de lo lúdico: pensar en optimizar los aprendizajes» y «que los alumnos lleguen a sentidos construidos propios» porque «a ellos les queda la matriz del juego». (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Esta impronta del juego, aparece en Alba en sus experiencias como estudiante liceal, cuando pudo aprender con sus docentes a jugar y desarrollar la experiencia lúdica.

Dice Alba al respecto:

Yo tengo muchas experiencias así del liceo, de juegos que hice, me acuerdo con una profesora de Filosofía. Claro a mí me quedó la idea del juego, me acuerdo que habíamos hecho con una madeja, con un ovillo de lana entonces ella nos hacía un juego y estábamos trabajando Prometeo encadenado, y a mí por muchos años me quedó la dinámica del juego, la lana que iba para un lado y para el otro. Después, uno dice ¡a mira para qué había hecho esto!...cual era el sentido de eso. Y a mí durante muchos años me quedó la marca del juego nada más...y uno después puede conceptualizar otra cosa /.../ He tenido la suerte de encontrarme con alumnos que me dicen profe ¿se acuerda cuando hicimos el debate de los navegantes? Creo que después eso, bueno, ojalá es mi deseo, que pueda servir para pensar en algún momento...con el juego del debate estábamos viendo también las posturas historiográficas, la mirada de otro, cómo pensaban los portugueses que no era lo mismo que lo que pensaban estos pero que no había unos buenos y unos malos...ese es mi deseo, no quiere decir que se cumpla, pero yo creo que a ellos les queda la matriz del juego (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

Interesa entonces el desarrollo de esta vivencia como motivador, como enlace para que el estudiante de hoy se encuentre con la Historia y aprenda a «pensarla» bajo los parámetros de la disciplina. Jugar con sus alumnos, para Alba, es la oportunidad de «mirarlos», de establecer ciertos «contactos». Especifica: «mirar a los alumnos y dejar huellas».

Estas palabras de Alba, la sitúan como una enseñante amorosa, dedicada, que apuesta a innovaciones en el aula para acercarse a sus estudiantes, para acercarlos la Historia con pasión y alegría. La impronta que deja el juego es una huella riquísima nos dice la profesora.

Alicia Fernández señala que en el juego, como en el aprender...

Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que facilita o perturba, según cómo se coloque el enseñante. (Fernandez, 2009, p. 2)

El juego y el aprender tienen una zona común, que es la de *la creación*. Como nos dice la autora sentidos personales son los que se construyen en ese espacio intermediario del juego, espacio y tiempo personal. La autoría es un *tiempo de alegría* (Fernández, 2007, p 58), el juego y el aprendizaje es un tiempo de alegría. Comprendemos que ésta es la mirada que Alba adjudica a la instancia del juego en su clase de Historia.

Para Alba acercarse al estudiante es muy importante, aproximarse para enseñarle Historia, para que esos contenidos tengan sentido «tangibles». Colaborar en que el alumno tenga experiencias de aprendizaje (por el juego, la música en clase, o al instalar lo inédito), induci-

ría según Alba, a acercamientos espontáneos, y en su imaginario a deseos de aprender. Decisiones personales como las descritas por Alba, conforman el cúmulo de experiencias que constituyen su acervo de experiencias. Surgen de ciertas necesidades, como las de convocar, motivar, enlazar al estudiante con el pensamiento crítico que instala la Historia. Motivar, seducir, provocar deseos es una característica de las decisiones de la profesora que hacen tan particular su clase. Estas acciones no están prescriptas, son maneras de hacer que surgen frente a la necesidad de crear en la consideración del otro, en el dejarse afectar por el otro.

En un sentido similar, Juan expresa que «generar un vínculo» en su clase es lo más importante para enseñar Historia.

Lo primera es lograr un clima, un vínculo con ellos eso es lo primero, es la puerta de entrada a todo lo que quiero hacer con ellos, ese vínculo que se establece con ellos. A mí me ha pasado, cuando tomé sexto año, que una alumna me llamó la atención por una palabra que dije de la jerga de ellos, yo hasta cambio a veces el lenguaje, incorporo palabras llanas en el trato que establezco que sea de respeto de ida y vuelta, fundamentalmente de mi parte hacia ellos. Yo doy la clase para todos. (Juan, comunicación personal, 1 de marzo de 2014)

Juan ha manifestado que lo primero es establecer un vínculo, puede cambiar las formas de decir al acercarse, incorporar la tecnología para motivarlos. Pero lo primero y lo más importante para el profesor, es entablar en un clima de respeto, porque entiende que se trata de «un ida y vuelta». Dejarse afectar por sus estudiantes implica para Juan, dejarse convocar por sus palabras, conocerlos bien, interesarse por ellos, acercarse con todo el lenguaje. En relación a la Historia, entiende necesario e importante «dar la clase para todos» y plantearla desde sus intereses. Y explica además que esto le ha implicado a veces tener que «alejarse» de la Historia, para luego «retornar». Estas afirmaciones dan cuenta del cúmulo de aprendizajes que surgen del hacer del profesor durante sus años de trabajo como profesor de Historia.

Ha aprendido que por el lenguaje puede construir un acercamiento al estudiante y que esto los habilita a comunicarse con el profesor, a tender puentes para aprender Historia. En el sentido que venimos analizando, dejarse afectar por sus estudiantes constituye su experiencia, su formación y el trayecto de profesionalización elegida por el profesor. Tomamos especiales recaudos a la hora de la interpretación de la voz del profesor, a la vez que la encuadramos en los parámetros de la presente investigación, en el entendido que son dichos dirigidos con intencionalidad y enmarcados en los parámetros pautados por la investigadora.

El camino que vemos que recorre Juan para establecer un lazo con sus estudiantes y con la Historia, es un recorrido personal de elecciones que se fue construyendo a lo largo de

su trabajo en el ejercicio de la profesión. Se nutre de los problemas que surgen en torno a la motivación de los estudiantes y a experiencias gratificantes de aproximación a ellos durante los años de trabajo.

En un sentido similar, Matías expresa dirigirse a sus estudiantes «lo más sencillo posible»,

Creo que la forma en que se les habla a los chiquilines... Por ejemplo yo les digo: escúchenme que les voy a decir algo que les va a interesar, y es una cosa de Historia y los chiquilines dicen ¡Aaa. Profe! Son relaciones humanas. Dar clase son vínculos humanos, por eso depende de cómo le caigas a los chiquilines. (Comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Matías expresa que su manera de acercarse a los estudiantes es a través de la sencillez, y con paciencia la modalidad de establecer empatía y escucha. Para el profesor enseñar es una cuestión de vínculos, de cómo «les caigas». Esta dimensión tan imprevista es considerada por el profesor y puesta a prueba en cada clase. Dejarse afectar para Matías ha significado empaparse en la experiencia de los problemas de sus estudiantes, compenetrarse en su realidad y observar participando de cómo la institución toma partido en esas problemáticas.

El encuentro con María en la entrevista nos permite comprender las implicancias para ella, de mostrar el oficio al practicante para que éste lo aprenda. El aprendizaje del oficio de enseñar Historia no radica en «replicar» lo que hace el adscriptor, sino en realizar una producción particular, una construcción personal. Por tal motivo, enseñar a enseñar Historia implica para María, «poner en marcha» una serie de acciones y movimientos personales internos que vive con intensidad. En este sentido dice: «es por un lado mostrarle lo que vos haces, que tiene mucho de eso, de explicitarlo, y también, que el otro en ese diálogo contigo también pueda dialogar y que vos sirvas para el diálogo con él para tomar sus decisiones...» (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

Para María, «su» practicante es un acompañante fundamental. Al respecto nos dice.

Creo que cuando vos le abris a un practicante la clase, vos le estás mostrando tu todo, tus vínculos con el alumnado, tu sentido de profesionalidad frente a lo que es enseñar, lo que es enseñar para vos, lo que consideras que es aprender, y ni que hablar que también muestras lo que es tu conocimiento sobre la disciplina, Es mucho más lo otro que eso, pero a veces los practicantes al principio sobre todo suelen mirar mucho más lo disciplinar. Entran en juego un montón de otras cosas que vos las enseñas muchas veces inconscientemente, y otras veces decís lo muestro porque quiero mostrarlo y otras está ahí así que lo muestras aunque no quieras. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

María ha elegido una modalidad de enseñanza que implica mostrar «un todo». Lo hemos visto en relación a su alumno del liceo y en relación a su practicante también. Significaría la fuerza de *mostrar* (evitando exhibirse) que se produce en la acción de enseñar el oficio de profesor por ejemplo. Implica sin duda, los aspectos vinculares, el sentido construido sobre la profesionalidad y el aprendizaje, lo que se sabe de la Historia. Enseñar Historia, y enseñar a enseñarla se hace de forma consciente y también inconsciente porque entendemos que se filtra con control y sin control, todo lo que «se es», como si la enseñanza fuera de por sí, una acción con contenido de fuerza pasional-pulsional.

María nos dice que ha desarrollado en sus años como profesora de Historia una manera de enseñar al practicante *dejándose afectar por su mirada*. Ha puesto en práctica una proximidad en la cual brindarse para entregar «todo lo que sabe» sobre el oficio. Estas decisiones imprimen la experiencia cotidiana de su trabajo con el practicante y constituyen lo que ella denomina, su saber en torno a la tarea del profesor adscriptor. En el hacer de esa tarea, de la manera que significa para ella, es que se ha formado como profesora adscriptora a lo largo de los años, en el ejercicio de su profesión.

En el hacer de ese rol es que María ha tomado decisiones que se han inscripto en el encuadre normativo de la tarea a desarrollar, o sea enmarcada dentro de lo que espera que realice como profesora adscriptora. Contextualizamos los dichos de la profesora por estar dirigidos a una entrevistadora de forma intencional, como en un diálogo de códigos compartidos, dado que participa con ella la tarea del ser adscriptora. Dada la implicación de la investigadora en su objeto de estudio, la escucha en la entrevista es también puesta en juego aquí. Hemos tomado especiales recaudos a la hora de la interpretación de los dichos de la profesora a los efectos de la presente investigación.

María nos ha expresado con alegría, que acercarse a sus estudiantes y a su practicante, así como a sus colegas y compañeros, es la manera de brindarse a otros. Estar con otros codo a codo, acompañarlos, brindarse, dar-se por completo constituyen decisiones personales en el camino de la enseñanza. Conocer a sus estudiantes por el nombre y apellido, acompañarlos en el camino de sus aprendizajes, es una modalidad construida de estar presente, de estar allí siempre para quien esté dispuesto a aprender. Nos deja ver una modalidad contenedora, acogedora, afectuosa, respetuosa, que marca la distancia óptima en lo vincular. ¿Dónde se aprenden estas decisiones para enseñar? Se nutren, sin duda del hacer del trabajo cotidiano, en una modalidad particular, como lo hemos escuchado de María y del resto de los colegas.

Como venimos señalando, los dichos de María dejan la impronta del dejarse afectar en el desarrollo de su profesión; por el practicante, por los estudiantes del liceo, y sumamos

ahora, por los colegas. En este sentido, la intención de la conformación de un grupo de adscriptoras¹⁰⁵ surge frente a la necesidad de afrontar los problemas que emergen en torno al acompañamiento del practicante en su proceso de formación en el liceo. Frente a la situación nueva, nos comenta, se requieren nuevos conocimientos, nuevos aprendizajes para el acompañamiento. En este sentido es que las docentes deciden reunirse luego de sus jornadas de trabajo, todos los meses o cada quince días para intercambiar bibliografía y relatos de experiencias. El recurso para el aprendizaje es la conformación de un grupo que funcione de sostén, de continente al conjunto de actividades que cada profesora individualmente se gestiona para la enseñanza a los practicantes. En este sentido el grupo es continente y contenido a la vez.

María explica que en el trabajo cotidiano, los otros del camino son muy importantes para seguir aprendiendo:

El trayecto cotidiano es muy importante. Es tu forma de seguir aprendiendo porque en ese trayecto cotidiano vos te encontrás con otros, otros que son tus compañeros, del cual te muestro una actividad que hace y vos decís que bueno, es verdad que va por acá, y con los alumnos que son tu puente a tierra para funcionar en lo que vos quieres brindar (María. Comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

El camino de María hasta hoy nos conduce desde la itinerancia entre todos los liceos en los que enseña y varios compañeros de profesión. Se trata de profesores de Historia con los que María nos dice que ha encontrado puntos de apoyo y encuentros para pensar su rol docente. Vemos con fuerza la importancia de sus colegas en lo que se ha construido y si bien pone el acento en lo que ellos le han otorgado, es relevante la huella que deja el encuentro en tanto dice: «me puedo brindar a otro». Sus palabras nos llevan a la reflexión inicial de la entrega que implica para algunos profesionales profesores de historia: entregarse a otros, darse, mostrar-se, enseñar-se en todos los sentidos posibles y en cierto sentido como una «misión».

Brindarse a otro es la oportunidad también de dejarse afectar por él. En los diversos grupos que María integró, el encuentro con sus colegas por ejemplo, implicó reconocer otras miradas, otros aportes, otras subjetividades. Eso nuevo que se imprime en lo personal, eso nuevo que surge en el grupo, en cierto sentido, distinto a lo personal, es formador de por sí. La osadía de integrar un grupo implica compromiso con otros y consigo mismo, lo que surja allí constituye experiencia pura, materia de aprendizajes y por supuesto, de formación. La

¹⁰⁵ Se trata de un grupo de profesoras de las asignaturas Historia, Matemática, Ciencias Físicas, Biología e Inglés que se reúnen periódicamente para estudiar y compartir experiencias en torno a la enseñanza al practicante de las tareas que le competen y las actividades que puede realizar en torno a su formación en el liceo.

profesión se va construyendo «en territorio», con otros. El «poder dar-se» de su sujeto capaz es lo que hace que María elija en reiteradas oportunidades a lo largo del desarrollo de su profesión, trabajar con otros.

Por otra parte, destacamos de Alba su experiencia con colegas en el cruce de «miradas a las clases» en un análisis posterior a la misma. La actividad emprendida permitía instancias de devolución y reflexión que de alguna manera prolongan durante el ejercicio de la profesión una práctica que se fue arraigando en el IPA.

Nosotros hicimos esa experiencia en (un colegio)¹⁰⁶ que se llamó «La Historia que nos une». Para mí fue una experiencia preciosa esa, nos propusimos los profesores de Historia ir a trabajar a otros cursos, además para que ellos también nos vean, los profesores de Historia, entonces Gerardo¹⁰⁷ iba a trabajar la revolución en el Río de la Plata en segundo, yo imperia- lismo en tercero, Silvia venía a trabajar algo de Historia del arte que le encantaba,...Y esa ex- periencia yo se la propuse estando en (liceo público de bachillerato)¹⁰⁸, yo un día la invité a Daiana que era profesora de Historia del Arte allí, yo estaba trabajando batllismo, y le dije ¿vos no te animas a venir a trabajar a mi clase, y dar una clase de urbanismo batllista?. Yo la invite, y como yo la invite, y era como una especie de «deuda», yo le dije yo estoy a las órde- nes, si vos quieres que yo vaya a tu clase a las órdenes, yo encantada. Tampoco yo le iba a decir yo voy a tu clase, porque también es eso,...muchas veces la gente ve a eso como eso de que a mi clase no entres,...o la idea de que ir a la clase es la fiscalización que hace el inspector. Ella vino a mi clase y me preguntó si yo quería ir a dar dictadura. Y me pareció una experiencia fantástica pero son como cosas aisladas....que logras con un colega porque te- nés química, pero eso muere (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

En la experiencia de Alba se transfiere el valor del trabajo en colectivo, especialmente compartiendo los emergentes de un espacio amplio y sugestivo como el del aula. Esa grati- ficación de «verse» en las palabras o los registros escritos del compañero o del profesor, fue constituyendo, para Alba, una oportunidad de crecimiento profesional y personal. Esta es la impronta que pretende desarrollar en el ejercicio de su profesión, y constituye para esta profesora una herramienta de formación. Las experiencias que instaló en el colegio privado y luego en el liceo público de bachillerato, significaron instancias concretas de formación profesional junto a los colegas. Fueron experiencias con matrices del deseo personal y de impronta colectiva, enmarcadas por los lineamientos que se impusieron los docentes impli- cados. Todo surge entre ellos, nada de lo que se allí se produjo fue una «imposición» insti- tucional, surgió de los deseos personales y se dieron forma con los recursos humanos y materiales que cada profesor puso en juego.

¹⁰⁶ Omitimos datos de la institución para el resguardo de la entrevistada.

¹⁰⁷ Los nombres de los colegas expuestos en esta comunicación personal son ficticios para el resguardo de la entrevistada.

¹⁰⁸ Omitimos detalles del liceo a los efectos de resguardar la identidad de la entrevistada.

Apostar a un colectivo parece ser, para Alba la gran «carencia» de la formación durante el ejercicio de la profesión, e incluso antes, en la formación en el IPA. ¿Qué quiere decir para Alba la formación en el colectivo? Implicaría: «Visitarnos las clases»; trabajar con otros, discutir sobre lo que se hace allí, el «dominio» del tema, estudiándolo y compartiendo bibliografía y sobre todo, realizando la construcción de una especialización que se va haciendo de forma espontánea de acuerdo a los deseos personales. Alba nos transmite la idea fuerte, de que uno puede formarse si se abre a otros, dice: «Abrir la clase a los otros colegas» también. Esto implicaría mostrar lo más intenso, la pasión movilizadora a la hora de enseñar, es como mostrar «nuestro todo», diría María.

El «sujeto capaz» de María, Alba y Graciela se sostiene notoriamente en los colectivos que integran. Como dice Alba, «los colectivos sostienen, generan intercambios, generan experiencia y juventud, te interpelan...». En el sentido que plantea esta profesora, integrar un colectivo es la instancia de producción y creación, es una oportunidad de acción conjunta, pero también de establecer diferenciaciones, de marcar parámetros, y delimitar las creaciones personales de las colectivas. Esas creaciones nuevas son materia de «aprendizaje» y por lo tanto de desarrollo de la profesionalización en el ejercicio de la tarea cotidiana para la enseñanza de la Historia.

Consideramos la dimensión de lo grupal, en el sentido que lo aportan Kaës y Anzieu. El grupo puede ser entendido como un aparato psíquico que funciona en otro espacio distinto del sujeto singular. El grupo es el lugar de reunión, de diferenciación, oposición y ligazón que constituye una psique de grupo, en parte, distinta de la singular. Dice Kaës «A fines de los años 1980, le presté una atención creciente a las alianzas inconscientes, en la medida en que ellas constituyen la materia principal de la realidad psíquica del vínculo y de sus configuraciones» (Jaroslavsky, 2010. p.4).

Nos cabe la interpretación de Kaës, en tanto cada sujeto es representado y busca hacerse representar en «relaciones de objeto, en los imagos, las identificaciones y las fantasías inconscientes de otros y de un conjunto de otros» (Kaës 2004 p. 34). El grupo es en el inconsciente, en él se desencadenan imágenes, «precisas, inadvertidas dentro del grupo». (Anzieu, 1986, pág. 84).

Evocando los aspectos fantasmáticos Anzieu (1986) señala que el grupo es el lugar de la representación y realización del inconsciente, y lo que no es posible en el individuo puede serlo en el grupo. He aquí que señalemos que el sujeto capaz del grupo o del colectivo se impone al sujeto individual que en solitario difícilmente verá su deseo realizado.

El «fantasma» de que lo que el profesor puede hacer con otro, difícilmente pueda hacerlo solo, se impone en cierta forma «entre» los profesores, que dicen sentir en la grupalidad, el resguardo necesario para materializar realizaciones de gran calibre como el proyecto de Graciela en su comunidad del liceo, por ejemplo.

Los seres humanos, sumergiéndose en la vida del grupo, encuentran, a veces, su poder creador y, a veces también, comparten una ilusión encantadora o autodestructiva. En este último caso es la pulsión de muerte, escindida, inquebrantable y sorda, la que se proyecta no hacia el exterior, sino sobre el mismo grupo. (Anzieu, 1986, pág. 105).

En el mismo sentido, Kaës (2004), trabaja la idea de «lo intermediario» en la grupalidad. El autor nos indica que la cultura se conforma en un espacio intermediario grupal, entre lo que se hereda y lo que se crea. Agrega que «para Freud, la cultura es una formación en un proceso intermediario». De hecho, la simbolización y la creatividad que introduce la experiencia cultural sólo puede producir como Winnicott dice: «si tenemos un lugar donde poner lo que hemos encontrado». (1993, p. 51)

En los deseos personales, y en las vivencias compartidas de los grupos o colectivos, se teje la complejidad de la experiencia personal. Es evidencia de esto, los dichos de Alba cuando nos cuenta su proyecto de observar las clases de sus colegas y que ellos vean las suyas; en el proyecto de María y Alba de integrar grupos que permitan el acompañamiento al practicante por el análisis y las lecturas de diversos autores y en el proyecto de Graciela de llevar memoria a la comunidad.

En los múltiples grupos que los docentes integran, entre ellos y sus estudiantes, y entre ellos y sus practicantes, y entre todos ellos en la institución y bajo la lógica del trabajo, se van construyendo diversos espacios intermediarios que son dinámicos y móviles. (Winnicott 1993, p. 94). Para el autor, esos espacios intermediarios son potenciales de autoría, es el lugar de creación colectiva, lo que es para Vygotsky la zona de desarrollo proximal. Agrega Winnicott:

Existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural (Winnicott: 1971, p. 94)

Siguiendo a Winnicott, entonces, nos interesa la noción de espacio transicional, como un espacio intermediario que se construye entre el conocimiento del mundo y el interno del sujeto; es un espacio entre ambos en la que se «...constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden

a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora». (Winnicott: 1993, p. 22).

A instancias de la presente investigación, la idea de «entre» o de zona intermedia, nos ayuda a pensar toda creación individual y grupal de la actividad como un lugar transicional de producción de sentidos, de lenguaje y de construcciones comunes, que acontece por la creación . Esos sentidos construidos en espacios intermediarios y subjetivos que el profesor alcanza en el encuentro con otros (sus alumnos, sus practicantes o sus colegas) son materia de su formación en el ejercicio de la profesión. Implican el dejarse afectar, el hacerse permeable a la subjetividad ajena, al otro sujeto que en la interacción construye una experiencia nueva, inédita, particular, con sentido solo para los implicados. Es importante para la presente tesis, la idea de que dejarse afectar por los múltiples otros que el docente voluntariamente incluye en su mundo, es amplificar la experiencia personal, consolidarla y validarla. Se trata de formar-se con otros e ir-se dando forma en la profesión de una manera particular.

Análisis del trabajo como herramienta de formación profesional docente

En este apartado incluimos la dimensión analítica de la actividad del profesor para la enseñanza de la Historia. Destacamos que para algunos autores como Pastré y Clot, ya referenciados, la *reflexión retrospectiva* constituye la principal herramienta de profesionalización en tanto permite al profesor, comprender las decisiones tomadas y las acciones emprendidas en su hacer cotidiano. Esta dimensión transformadora habilita la saludable del trabajo y la formación personal en torno a la tarea.

Como señaláramos ya, hemos decidido para nuestra investigación tomar el concepto de *didáctica profesional* de Patr  en el entendido de que nos permite comprender cómo los sujetos del trabajo son capaces de conceptualizar una situación, esto es, de construir nociones que le permitan abordar las implicancias de su trabajo. «En didáctica profesional se hace un análisis del trabajo para intentar ver cómo los actores son capaces de conceptualizar una situación». (2001. p, 11).

Partimos entonces de la base de que toda acción humana en un sentido importante, es una acción organizada. Para Piaget se trataría de un cierto esquema que hace posible la acción. La actividad, para nosotros la actividad de enseñanza de la Historia, contiene una organización de la acción, o sea un saber hacer, se «posee» un cierto método incorporado. La presencia de estas invariencias, hace posible una cierta eficacia en el trabajo y permite aceptar las situaciones problemáticas como instancias a resolver, de las cuales podrán surgir nuevos aprendizajes.

En el caso de los docentes entrevistados observamos cómo ellos tienen una manera de hacer las cosas de forma casi sistematizada, tiene que ver con la tarea de enseñanza que se desarrolla en la institución educativa, llámese liceo o escuela técnica. María, por ejemplo nos dice que en «el pienso previo a la clase» primero piensa el contenido disciplinar y luego cómo lo va a enseñar para el nivel de alumnos, para eso necesita conocer el grupo.

Concretamente podría ofrecer una secuencia como ésta: primero estudiar el tema; segundo pensar cómo lo va ofrecer a los alumnos que «tiene», o sea qué actividades le propone; tercero, hacer la ficha que será su guión de clase, con imágenes o con textos fundamentalmente, cuarto, que trabajen los alumnos y quinto, tener presente el encuadre, primero el orden y el trato, fundar un vínculo con ellos. Antonio por otra parte, señala en la entrevista sus tres máximas para los alumnos: venir, atender y estudiar; por otro lado enseñar el análisis de los documentos, tendiendo a su autonomía. Matías indica que su trabajo se encuentra enmarcado en tres acciones fundamentales, pensar la clase, desarrollarla y analizarla luego.

Estos esquemas de acción que los profesores se han preocupado en consolidar a lo largo de los años, los vuelve mucho «más eficientes» que un docente que no tiene claro ni por donde puede empezar su tarea. No obstante esto, para Pastré (2001) estos docentes serían efectivamente competentes si frente a la situación problema encuentran las estrategias personales para afrontarlos. Es en esta instancia de resolución de problemas «en situación», que el profesor aprende, desarrolla un trabajo y se forma. Este proceso es el de la profesionalización docente en el ejercicio de su trabajo.

Antonio expresa que su clase de hoy puede surgir en los 75 escalones que lo llevan de la planta baja al salón, justamente porque cuenta con una serie de invariantes (como el tema de Historia) que constituyen los inamovibles de hoy. Lo que es parte de su experiencia es la posibilidad de la movilidad, de adaptarse a las situaciones puntuales que ese día le ofrecerá al grupo que lo espera. Seguramente lo que «sabe» Antonio de sus más de veinte años como profesor es que algo nuevo sucederá, en lo procedimental y en lo conceptual de su clase de cada día.

Surgirán preguntas nuevas de sus estudiantes, afirmaciones, conceptualizaciones, ideas traídas por los estudiantes que de ninguna manera podrá anticipar. Y él encontrará de entre sus múltiples recursos, uno que le permita afrontar lo nuevo de ese día, en un sentido es una situación-problema para él. Una manera de resolver el asunto es apelar a los resultados de vivencias pasadas. Lo vivido puede ser para Antonio un registro de éxito o fracaso y la posibilidad de replicarlo o no. Una estrategia de resolución entonces, está en las experiencias del pasado. Lo que convierte a Antonio en competente es si logra saber en qué clase de situación se encuentra, y qué debe ajustar de su esquema de trabajo para «mejorar» la acción.

Decíamos entonces, que tomamos los aportes de la didáctica profesional, conceptualización de Pastré (2001. Pág11), 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 movilizadas en formación» (Pastré 2001 pág 12). 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 ese plus «que hay que tener» para desarrollar el trabajo del profesor de Historia en tanto enseñante de un conocimiento particular. María pone en mar-

cha el brindarse a otros, a partir de su escucha y conocimiento. Alba busca la dimensión de la huella de lo lúdico en cada uno para evocar la alegría de encontrar sentidos. Juan apela al lenguaje cotidiano para enlazar lo nuevo que le brinda la Historia. Antonio apela a la pregunta de Historia, la investigativa que constituye el pensamiento crítico. Matías, apela a los ejemplos sobre conceptos difíciles para «aterrizar» las nociones abstractas. Graciela 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.

El trabajo de análisis 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, p.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 A (2007, p. 58), donde el sentido construido es exclusivo para sí mismo.

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». (2001, pág 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» daría a una persona que tuviera que cubrirlo en oportunidad de que él no pudiese 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 (2000, p. 141), en torno a la etnografía especialmente la auto-confrontación cruzada utilizada en situación de trabajo. La técnica apunta en Clot, 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 de instrucciones al sosías, 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). Antonio afirma que «le diría que fuera él, que verdaderamente fuera funcional a las necesidades de los estudiantes. Que fuera él y que mostrara disposición de que el tiempo que va a trabajar ahí es para ayudarlos» (Comunicación personal, 12 de marzo de 2014)

María, dice que daría instrucciones sobre lo que ella suele hacer:

bueno, estudiar el tema para que piense como se lo va a ofrecer, qué actividades, le sugiero lo que yo suelo hacer que es la ficha que le puede servir de guion con imagen o un texto, o un video, que si es una clase de dos horas no sea solo de él hablando solo sino que los disponga a trabajar de dos o tres alumnos. Que puedas sonreírse en clase con ellos que los rezongue cuando los tenga que rezongar, en un clima agradable y distendido. (María, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

Matías dirigiría mucho diciendo:

primero entro y pido que ordenen los bancos; segundo pasar la lista, yo lo hago siempre; tercero, preguntar como pasaron; luego empiezo preguntando en que habíamos quedado la clase pasada; luego la corrección de deberes si tenían; después depende de la temática. Yo trabajo en pequeños grupos de dos o tres, y le llevo documentales. (Matías, 31 de marzo de 2014)

Como vemos en las palabras de los entrevistados mucho de lo que se indicaría tiene que ver con un aspecto invariante de la actividad, algo que podría ser para todas las clases igual. Entendemos con Clot, que poner en palabras la posibilidad de dirigir una serie de instrucciones sobre el oficio a otro que no es uno mismo, abrió en cada docente la posibilidad de pensar que su oficio no es transferible. Se puso sobre la mesa la autenticidad de la realización personal, justamente porque es propia, de cada uno, inscripto en un trayecto de experiencias particulares. En este sentido valoramos las apreciaciones de los docentes cuando dicen que no es posible transferir a otro el oficio construido por cada uno, más bien pueden darse ciertas orientaciones o referir a «lo que hago yo» que no puede universalizarse de ninguna forma.

Independientemente de lo que cada profesor señale como «sus instrucciones», nos interesa la acción del relato en tanto «funciona», como dice Clot, como espejo, como posibilidad de verse en su experiencia construida en torno a la actividad de enseñar Historia. Es en la medida que lo hecho se hace materia consciente en las palabras, que se puede hacer visible para el actor su propia práctica. Esta acción es formativa por lo dicho, y materia de profesionalización porque se desarrolla a instancias del trabajo, o sea del desarrollo de la tarea de enseñar Historia. Recordemos que la implicación de la investigadora en su objeto de estudio, como profesora de historia y de didáctica, implica un diálogo permanente de escucha y de comprensión de los dichos. Como hemos señalado ya, tomamos en consideración el encuadre y la exposición de los docentes desde «lo apropiado» para la instancia.

Entendemos junto a Cifalí, 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, 2012, pág. 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 en el

lugar de trabajo. 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, 2012, pág. 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 del trabajo burocrático instalado, 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, esta 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, p. 4)

Pero, como hemos señalado ya, los sentidos personales se van encontrando para el profesor de Historia, en el encuadre de las invariancias. 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 pauta, 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 haces....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. María nos indica que ha vivido momentos frustrantes

Cuando pensás una clase y no sabes 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 esta trancado, que no se desataba, 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 si siento es que hay practicantes 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, su profesionalización.

La capacidad de Antonio de pensarse en su práctica, instala la reflexión en la cotidianidad. Lo hace en torno a las actividades que desarrolla como profesor adscriptor, en el acompañamiento al practicante. Esta tarea implica observar su práctica y la propia a la vez. De ahí, entonces, que el acompañar al practicante en el diseño y en la clase que da, contiene la reflexión sobre lo que el profesor hace con su propia clase.

Las estrategias de observación que Antonio ha desarrollado a lo largo de su vida son las de «mirar» a su practicante en oportunidad de dar la clase, pero también las *instancias del decir* que implica acompañarlo: decir antes de la clase para pensar juntos el proyecto o decir después de ella para acompañar el análisis. Observar, mirar atentamente, vivenciar la mirada como experiencia subjetiva, es lo que puede constituir una matriz de reflexión que no tiene punto final, que se ha desplegado en diversas instancias de la experiencia del profesor y que se continúa «implementando» en el desarrollo de la profesión y en la enseñanza del trabajo al practicante. Al «mirar» al practicante «se mira» la propia práctica de enseñanza.

El adscriptor trabaja con el practicante, lo acompaña. Dice Cifalí, no se trata de «hacer alarde de (sus) conocimientos sino, sobre todo, (para) hacer inteligibles situaciones complejas y a menudo difíciles de comprender». (2012, pág. 56)

Las situaciones de la vida ponen en cuestión nuestro saber: tenemos que inventar sobre la marcha. Tenemos que aceptar la incertidumbre inherente a la acción y desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto. Necesitamos marcos, dispositivos, parapetos, necesitamos pensar racionalmente. Pero después la acción, con intenciones justas, no puede reducirse a esto, conformarse con esto e introducirse en esto sin otra forma de proceso. Tenemos, pues, necesidad de recurrir a la inventiva que rompe con nuestros conocimientos; de integrar lo imaginario y lo fantástico; de reconocer la fuerza de los sentimientos; de arriesgarnos sin estar resguardados detrás de nuestros conocimientos. (Cifali, 2012, pág. 56).

La autora nos indica que no existe una discrepancia entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo del yo, esto es lo que «hace coincidir ética profesional y ética de vida» (Cifali, 2012, pág. 56). En las palabras de los docentes entrevistados vemos ese cruce entre la ética profesional y la ética de la vida: la entrega de «su todo» como dice María, lo consciente y lo inconsciente; la responsabilidad de devolver en la formación del practicante con un sistema de postas como señala Alba; que lo que hace Juan «se entronque con su propia Historia personal y eso es lo relevante que lo encuentre»; o como dice Matías, «es una forma de autoexigirte cosas». Esta «inteligencia compartida» se va consolidando en ese encuentro de formación que instalan adscriptor y practicante, se trata de una experiencia de formación de doble vertiente, la del practicante a instancias de su formación de grado y la del adscriptor en un rol que desarrolla desde especialmente desde la intuición y el acompañamiento.

Alba introduce al respecto una segunda dimensión que es la de «poner en palabras», que implica una «actividad más compleja», la de pensar «¿Qué es lo que hago yo? Cómo lo ponemos en palabras. Esto más complejo. En este camino todavía estoy». Y agrega:

yo me encontré muchas veces hablando con Mirta¹⁰⁹ cuando ella venía a casa y planificábamos y en el momento donde yo tenía que hacer el esfuerzo de transmitírselo a Maite un poco me caía la ficha de cómo era que yo lo hacía, creo que a nosotros (los adscriptores) nos falta producción escrita (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

Las palabras de Alba son importantes porque nos permiten comprender la dimensión formativa de la escritura. La escritura en el proceso de formación ha sido estudiada ampliamente en el cruce de la Historia y el psicoanálisis por Cifali. Ella nos aporta la idea central de que la escritura permite encontrar sentidos, generar transformaciones, «el «yo» se asume y

¹⁰⁹ Practicante de Alba. Para resguardar a la entrevistada incorporamos un nombre ficticio.

se ubica. El «yo» profesional y el «yo» de una identidad personal se construyen al mismo tiempo». (Cifali, 2008, p. 7).

Es importante para nosotros señalar aquí, la importancia que tiene para la formación del profesor en el desarrollo de su oficio, la dimensión del decir de su hacer (a su practicante, a sus colegas) y del escribir ese hacer como parte de la profesionalización. Decir y escribir hacen visible el hacer para su autor, en esta visibilidad se pueden inscribir nuevos trazos de experiencia situada, o sea, la posibilidad de encontrar sentidos a las decisiones y acciones emprendidas. En el fondo, son caminos de profesionalización en el desarrollo del trabajo.

Alba evidencia que la dimensión del decir lo que se hace, las intenciones que se tienen al respecto o las motivaciones personales hace que se tome conciencia de ello. El decirlo o escribirlo y su expresión o análisis, haría posible, para ella, la posibilidad de un poner afuera lo internalizado de la acción. «Cuando uno lo pone en palabras es cuando uno lo puede como intelectualizar o concientizar». (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014). Hacerlo evidente y tangible en la escritura, materializarlo de alguna manera es un instrumento sólido y válido para pensar lo que se hace y el sentido que tiene para ella. Aquí podemos apreciar entonces el valor que Alba adjudica a practicante, ese otro que de alguna manera llega a su clase a «ver» lo que ella hace, pero que al implicarlo en sus fundamentaciones la somete a ciertos «aprendizajes» que solamente se dan en una interacción sostenida y confiable.

Las palabras de Juan nos permiten comprender que su enseñanza del oficio consiste en ubicarse fundamentalmente en el lugar del hacer, de enseñar mostrando, «sin teoría» o sin análisis de la misma, podríamos decir. Esto separa las tareas de ambos, podemos pensar que para Juan está de alguna manera escindida la tarea de la formación, en tanto uno es el rol de adscriptor: mostrar qué hacer en clase de Historia, y otro el del practicante, «interiorizarlo» hacer su trabajo de «acomodamiento» en su Historia personal. La ilusión parece ser que en esa acción, el practicante perciba de él lo que necesita para su formación y produzca lo nuevo.

Matías, recientemente egresado del IPA, aporta que ser adscriptor...

es una forma de autoexigirte cosas. No por dar el ejemplo, sino por uno mismo. Cuando vos estas solo en la clase vas adquiriendo algunos vicios que ni te das cuenta que los tenés, cuando estas con alguien más ahí al lado es una especie de presión positiva. (Comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Darse a otro exigiéndose para superarse, es lo que Matías significa en la tarea del profesor adscriptor. Esta es una forma de formarse o procurar continuar con la formación, por un

lado para darse o para dar el conocimiento a otros (en este caso el practicante) y a la vez, para sí mismo, para superar-se y construir con otros.

M. Cifalí nos acerca a la importancia de la articulación entre los *saberes constituidos y los de la experiencia* en la formación. En los saberes de la experiencia, la acción y la reflexión deben emplearse simultáneamente a los efectos de «observar la misma implicación». (2008, p.177)

Agrega: «Tan sólo podemos abordar el efecto de nuestro gesto si aceptamos interrogarnos acerca de su alcance ético en una situación particular». (Cifali, 2008, p. 177)

Nuestra capacidad de remover la experiencia pasada se agudiza con la ayuda de alguien que nos ayude a mirar lo que no queremos ver, a comprender —por ejemplo cuando tenemos miedo— cómo se nos escapan muchos signos. Así aprendemos a nombrar, a poner en palabras nuestra experiencia, a pesar de la incomprensión crónica a la que estamos confrontados. Identificamos los efectos inconscientes de la teoría y la manera en que ésta se enriquece a través de la acción. En este punto preciso se asocian los conocimientos aprendidos de las ciencias humanas con nuestra capacidad de movilizarlos mediante un gesto. ...Trabajamos, pues, nuestra intuición, y no dejamos de lado los primeros movimientos sino que los integramos en una reflexión dialógica según los efectos que hayan tenido en una clase, en un alumno. (Cifali, 2008, p. 176)

Entendemos entonces, que el trabajo que desarrolla el adscriptor con su practicante, al llevar la experiencia a la dimensión de la palabra, al nivel de la autoexigencia o la entrega del todo, implica una movilización constante de saberes, al decir de Cifali; «...produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar, pero al mismo tiempo hace que cada cual sea capaz de discriminar». (2008, p.177)

Hemos visto con los docentes que el camino de la profesionalización se encuentra en la oportunidad de generarse espacios de análisis reflexivos retrospectivos de las actividades emprendidas para la enseñanza de la Historia. Una oportunidad para esto muy valorada por los docentes, es la instalada en oportunidad de encontrarse intercambiando con sus practicantes, los aprendientes de la tarea y el oficio profesional. En todas las acciones emprendidas por los profesores se teje en la consolidación del oficio la experiencia personal. La posibilidad que abre el análisis es el de la transformación de la experiencia y de sí mismos en ella. «Lo que es formador para el sujeto (...) es su poder de actuar, de cambiar el estatuto de lo que ha vivido: de objeto de análisis, lo vivido debe volverse un medio para vivir otras vidas» (Clot, 2000, p. 12).

Tomar conciencia, poner en palabras, decir lo hecho, pensar sobre lo hecho, y compartirlo con los colegas, con los practicantes o con otro elegido, permite al profesor construir un momento, un espacio y tiempo alejado del pasado vivido, esa distancia es la que permite observar y pensar sobre él. «Es solamente cuando la experiencia sirve para hacer otras experiencias, que el sujeto mete mano en su Historia» (Clot, 2000 p. 12).

Este es un aspecto saludable. Promueve construcción y transformación personal y puede generar otras del entorno. ¿Cuál es el lugar que ocupa el reconocimiento de esta experiencia para los docentes? Clot nos dice que «el sujeto mismo no se siente reconocido por los otros, sino a partir del momento en que su experiencia, fuera de su contexto habitual vale también para otros contextos» (2000, p. 12)

Este es un aspecto importante a desarrollar junto a los docentes, en el entendido de que las actividades que realizan los profesores entrevistados, no tiene el reconocimiento que ellos esperan, coinciden en señalar que su trabajo «no tiene reconocimiento», cuenta con un «cierto desprestigio».

Al respecto dice Matías:

Yo veo como que hay un desprestigio por toda la actividad, desde que se entra a una institución hasta dar la clase en sí, desprestigio de la tarea en sí. Hay gente muy preparada pero por determinantes extras: sueldo, condiciones, número de alumnos...se termina desvirtuando la actividad. (Matías, comunicación personal, 31 de marzo de 2014)

Antonio por su parte, nos explica que el reconocimiento a su trabajo se encuentra en los estudiantes, en sus gestos mínimos de expresiones de agradecimiento, o de recuerdo que tienen los algunos de sus alumnos cuando lo ven en calle; ese es el «verdadero reconocimiento», y en ese sentido es una gratificación muy importante para Antonio.

Alba y Juan se muestran muy preocupados porque el reconocimiento docente no llega como ellos quisieran. Por un lado Alba nos explica que la complejidad de la enseñanza de la Historia permanece sin ser reconocida por otros sujetos sociales con los que interactúa, a la vez que se observa también en el ingreso salarial.

Es una carrera donde no existe ningún estímulo para seguir formándose y eso me parece terrible. Que la posibilidad de ascenso pase solo por la acumulación de años creo que es tremendo. No hay reconocimiento de este trabajo como una profesión. Ganamos muy poco. La profesionalización docente sería posible «donde realmente hubiera una consideración sobre la complejidad que implica esta tarea. (Alba comunicación personal 25 de febrero de 2014)

Juan señala que:

No hay un reconocimiento y a veces tengo miedo que me amargue eso. Me presenté para llamado que hubo del CFE se llamaba: tareas administrativas en formación de tutorías a distancia. Yo tenía 15 años de trabajo administrativo, formación en ciencias económicas, experiencia como subdirector. No quedé. En la entrevista me preguntaron que iba a hacer y dije que ellos hicieron el llamado y no explicaron...yo ya tengo 50 años, no tengo que hacer letra. (Juan comunicación personal, 1 de marzo de 2014)

Juan nos transmite mucha angustia al respecto, y es significativo en nuestra investigación ya que sus esfuerzos han sido dirigidos a mejorar en su trabajo y construir un oficio con las dimensiones que lo han implicado desde siempre. No obstante eso, no ha podido concretar un trabajo con reconocimientos y mejoras laborales. María también opina que en el transcurso del trabajo «lo que hiciste luego (del IPA) no queda en ningún lugar» del ordenamiento escalafonario, por ejemplo. Comprendemos con los entrevistados, que la impronta personal que cada uno le adjudica al oficio en las decisiones subjetivas es el reconocimiento por el trabajo realizado. En cada experiencia, radica el lugar de posible transformación.

Si bien Graciela reconoce las dificultades al reconocimiento público del trabajo docente, entiende también que «nosotros los docentes nos tiramos mucha tierra arriba». Suma a eso la referencia a la «distancia» que los docentes «hemos tomado» intencionalmente de la Universidad de la República. Sin embargo la experiencia que le deja llevar adelante su proyecto comunitario, le indica que la proximidad a la Universidad implicó una forma de reconocimiento y de generar un diálogo respetuoso donde «tu saber tiene un lugar y aporta». (Comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

Vivenciamos, junto a los docentes entrevistados la impronta que deja la dificultad para que la formación en el trabajo adquiriera la dimensión «del reconocimiento» público e incluso institucional. De igual forma compartimos las dificultades en torno a las condiciones de trabajo y remuneración. No obstante esto, que forma parte de la implicación del investigador en su objeto de estudio, nos esforzamos por contextualizar los dichos de los docentes en el marco de la entrevista y tomar los recaudos pertinentes para interpretar la voz y los enunciados. En este sentido, la entrevistadora ha tomado en cuenta que mucho de lo vertido tiene implicancias para uno mismo, o con intencionalidades precisas en el encuentro con el entrevistador, y por el hecho de ser dirigidos además, para un público más difuso.

Nos quedamos con las palabras de Graciela para significar las transformaciones que se operaron en ella tras la realización del proyecto de su liceo. Todos los colegas de una forma u otra expresaron su conformidad con el oficio que vienen desarrollando, sus anhelos per-

sonales, mayormente concretado, y la posibilidad frente a otros trabajadores de estar haciendo lo que se quiere.

Es en la visibilidad de «lo posible del trabajo», que uno se autoriza a hacer. Es en los problemas que surgen, donde puede trazarse las necesidades que lo impulsan y es en el colectivo se dónde encuentra la fuerza para actuar. El hacer en el liceo se ve atravesado de una multiplicidad de variables, sin embargo la fuerza creadora del sujeto capaz es lo que conduce al profesor a tomar decisiones de transformación. Estas transformaciones que se suceden a instancias de la construcción del trabajo constituyen su experiencia, o sea, la posibilidad de la profesionalización en el trabajo. Esta dimensión transformativa del trabajo hace al liceo un espacio saldable, ya que la posibilidad de metabolizar y transformar en el hacer y en el análisis de ese hacer, es lo que constituye al trabajo en un espacio de construcción de salud individual y colectivo.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideraciones Finales

El tema de la presente investigación ha sido el de la formación profesional docente. Partimos del posicionamiento, ya afirmado en el campo teórico, de que la formación profesional excede los marcos de la formación inicial y acompaña la totalidad del desempeño profesional de los docentes. Hemos ido al terreno y, en entrevistas con profesores de Historia, tuvimos la oportunidad de explorar los modos en que la idea de «la formación a lo largo de la vida» se convierte en algo concreto y operado por los docentes en función de perspectivas e iniciativas personales.

El aporte principal de esta investigación reside, desde nuestra perspectiva, en abrir el camino para profundizar en la comprensión de las formas que adquiere la articulación entre las propuestas institucionales para la formación profesional docente inicial y los modos en que los docentes las reconocen –cada uno a su manera– como formando parte de su hacer profesional cotidiano. Abordamos además, como punto neurálgico, el reconocimiento de la incidencia de otros dispositivos de formación profesional, creados, elegidos o gestionados de manera singular por los docentes entrevistados, y que se entrelazan con lo que se ha tomado de la etapa de la formación de grado.

La presente investigación abordó, por lo tanto, el tema la formación profesional de los profesores de Historia a lo largo de la vida. Se centró en comprender la problemática que surge de la articulación de las experiencias de formación durante los estudios de grado en el IPA y las experiencias de formación que brinda el ejercicio de la profesión en el trabajo. Esta última dimensión incluye la serie de cursos y seminarios o talleres realizados por su propia elección luego del egreso.

Para abordar el problema de investigación que surge de estas consideraciones, nos trazamos una serie de preguntas que nos llevaban a las zonas más opacas de nuestro objeto de estudio. El objetivo de esta investigación ha sido entonces responderlas. La entrevista en profundidad, nos pareció la herramienta más apropiada para enfrentarnos al objeto de estudio y tener la posibilidad de arribar a ciertas conclusiones que expondremos en el presente apartado.

Partimos de la pregunta central:

¿Cómo se articulan para los docentes las experiencias de formación en los años de la cursada en el IPA con las experiencias en el resto de la vida profesional?

Complementariamente a lo anterior nos preguntamos:

1. ¿Cuáles son las acciones que los estudiantes de profesorado de Historia concretan, en el transcurso de los años de los estudios de grado en el IPA en vistas de su formación?, ¿Cuáles las concepciones de formación implícitas en ellas?
2. ¿Cuáles son las acciones que los docentes concretan a lo largo de su vida profesional en vistas de su formación?, ¿Cuáles son las concepciones de formación implícitas en ellas?

Partiendo de ciertas afirmaciones comunes a varios autores, como por ejemplo la que nos brinda Ferry (1990, p. 43), la formación es un trabajo sobre sí mismo que trasciende los parámetros institucionales; tomamos los emergentes en torno a las entrevistas, y presentamos el análisis a partir de la evidencia de la existencia de dos dispositivos de formación.

El primer dispositivo que analizamos es el que llamamos «de grado», o sea, el necesario para acceder al desempeño laboral en la Enseñanza Media. A partir de la oferta de significaciones proveniente de los centros de formación docente (el IPA en ésta tesis), hemos podido ver cómo nuestros entrevistados han ido construyendo sentidos personales en torno a diversas actividades relativas a la cursada. Esta huella de transformación de sí mismos que se «opera» a instancias de una elección vocacional, se encuentra enmarcada en una serie de planes y programas, cuya concepción delega en diversos instrumentos-tecnologías la formación del profesor de Historia.

Del análisis de los planes, bajo los cuales cursaron nuestros entrevistados y especialmente del 2008 que se encuentra vigente, hemos visto que se desprende la noción de que la formación del profesor es tarea de los centros de formación. Esto justifica la presencia de un perfil de egreso en la fundamentación del plan, donde se expone entre múltiples cosas, las características que «debe tener» el egresado del centro de formación. Esta idea central es observada como una constante en todos los planes anteriores al 2008 y en cierta forma en algunos programas de asignatura, donde se expresa con claridad qué se espera que se «produzca» de «igual forma» en todos.

En este sentido, hemos visto que el plan 2008 establece que será en los centros de formación donde los estudiantes «despliegan la fortalezas necesarias», para «la creación de un sólido edificio», sostenido en «la formación teórico-práctica», y lo que nos interesa, por-

que «constituirá la base de su enseñanza –un hacer en el aula– que no solo otorgue conocimientos», sino también que forme «un ciudadano crítico». (2008, p.39).

Puede observarse cómo se despliega (en diversos capítulos) a lo largo de este plan y otros, la noción de que su espíritu es formar al profesor para que éste forme a otros en conocimientos y en ciudadanía. En este sentido, queda claro que lo que se procura es una cursada para todos igual, en el entendido de que «el resultado» serán profesores «construidos» para hacer una tarea muy similar en cada uno.

En nuestro trabajo de análisis hemos comprendido, sin embargo, que cada profesor realiza una trayectoria singular y que ha logrado en su paso por el IPA una manera particular de abordar la formación. Claramente María y Alba nos explican sobre la importancia de las clases de didáctica, y «las devoluciones» de sus profesores luego de las mismas. María, por ejemplo, aprendió del hacer de sus profesoras (adscriptora y de didáctica) más que del «deber hacer» que de alguna manera fueron pautando los cursos de didáctica. En Juan, dichos cursos no legaron una impronta tan marcada como sí, el acompañamiento de sus profesoras adscriptoras «que lo dejaron hacer», como lo hace él mismo con sus practicantes de hoy como profesor adscriptor. Matías, por su parte, nos dice que el último curso de didáctica es en el que efectivamente pudo desarrollar un proyecto de trabajo y una manera de ver la práctica de enseñanza que lo acompaña hasta hoy, en los tres tiempos que la clase impone: antes (planificación o proyección de la clase), durante (el hacer de la clase) y después (momento de reflexión y análisis de la clase dada).

Podemos incluir en nuestras consideraciones finales que se hicieron evidentes en nuestra investigación, aspectos singulares, particulares e idiosincrásicos. Ha sido imposible para nosotros establecer «una» manera de formarse que fuera común para todos los entrevistados. Sin duda que lo común en la cursada de nuestros entrevistados es el cumplimiento con las reglamentaciones y la aprobación de los exámenes para obtener la acreditación y el título.

Sin embargo, la modalidad en que lo hicieron, las elecciones que realizaron y las formas de la cursada, resultan siempre singulares y llevan la marca de cada uno. Juan nos cuenta que durante su tránsito por el IPA, organizó con sus compañeros de generación un grupo de expresión corporal, paralelo al tiempo del desarrollo de sus prácticas de enseñanza pues creyó que lo que podría alcanzar en este grupo redundaría en la formación. De igual forma lo ha hecho Alba en la conformación de un grupo para el análisis de las prácticas, en paralelo con el curso de didáctica, y también María que optó por reunirse con Sandra y otras compañeras para preparar las clases e «ir a verse».

Es particular, el camino emprendido por cada uno de los entrevistados, incluso teniendo el sendero pautado. El IPA ha ofrecido y ofrece, además de los cursos regulares y obligatorios, bibliografía, materiales didácticos, conferencias, exposiciones, cursos de verano, eso es, en el correr de los años, casi perenne. Lo distinto y lo inusual es la serie de sentidos contruidos a partir de allí, por cada uno de los docentes entrevistados.

Es sorprendente ver cómo difieren las improntas de los cursos de didáctica en los docentes entrevistados. Para Graciela, casi fue el camino para probar y fortalecerse afirma. La frase «me rompió la cabeza» le permite explicar que fue el lugar donde aprendió a fundamentarse y eso, es lo que le otorga la independencia para emprender proyectos como los que llevó adelante en el liceo. Para María, aquel encuentro con su profesora era como el de aprender del «saber hacer» y para Alba, la gratificación del análisis, del pensar la clase que podía ser tanto en el salón de clases del IPA, como en el «auto de Lucila» al regreso del liceo, el día de la «visita¹¹⁰» Para Juan, la clase de didáctica era un espacio de charla, el lugar del «apoyo» de sostén, pero sin mucha bibliografía. Para Matías, la instancia, especialmente la última didáctica, de aprender esos tres momentos sagrados de la clase: «antes», «durante» y «después». Podríamos amplificar esto muchísimo más, porque si algo nos ha quedado claro a lo largo de esta investigación es que cada experiencia es única y particular, y en cada una puedo reconocer una parte de mi trayecto personal también.

Abordar la comprensión de la exposición de los colegas es posible, para nosotros, porque en cada trayecto encontramos una parte de la Historia personal, una vivencia particular que es parte de la investigadora también. Los relatos y las palabras hacen eco en nosotros, como docentes de historia. Esto nos alienta a pensar que no hubiera sido lo mismo un análisis investigativo del presente tenor, con profesores de otras asignaturas, o con docentes de primaria, o simplemente con otros trabajadores. En los autores que enmarcan nuestra tesis vemos que sus análisis parten de ciertos «otros» con los que no se comparte el oficio. Esto lo observamos desde Pastré que analiza el trabajo de obreros alejados de la enseñanza, hasta Blanchard Laville o Cifalí que consideran en sus investigaciones a docentes de diversas asignaturas. La situación que aborda la presente investigación es particularmente significativa, también para la investigadora, por la complejidad que reviste la resonancia de las palabras de los entrevistados.

En el análisis que habilitó esta investigación, hemos procurado mostrar en profundidad las particularidades que reviste la formación profesional docente porque es una larga secuencia de elecciones y porque está trazada por cada uno para sí mismo.

¹¹⁰ La profesora de didáctica concurre a la clase del practicante tres o cuatro veces en el año dependiendo del curso de didáctica, para evaluar su práctica.

Un día de su vida, los profesores de nuestra investigación decidieron inscribirse en IPA para cursar el profesorado de Historia. Llegaron a él, con una serie de experiencias en torno a la disciplina, con una serie de expectativas y deseos particulares. Juan después de «mucho andar» por otras instituciones, arriba al IPA con un profundo «amor» por la Historia. María llega luego de dudar entre la carrera de Medicina o el estudio de la Filosofía o la Literatura, tenía claro que le gustaba enseñar y después...la Historia. En su casa, la Historia estuvo presente en los relatos familiares, en la construcción de la historia familiar. Alba, a pesar de que su padre le refería a otras profesiones mejor remuneradas, elige el profesorado por la impronta de su profesora Anahid en el liceo. A Graciela, por su parte, le gusta mucho la Historia durante mucho tiempo, y en su casa fue una herramienta de estudio y pensamiento, de «lectura de la realidad». Para Matías, la impronta fue la de la Historia, pero «le gustaba nomás», a partir de quinto la estudió mejor y en el IPA profundizó en ella. Antonio tiene la fuerte impronta del educador que fue para él Luis, en el colegio en el que hizo primaria, y que hoy dirige. Para él, la investigación histórica vino con los años y especialmente luego del egreso con los cursos de Caetano.

Todos y cada uno de nuestros entrevistados expresaron «tener un vínculo» con la Historia antes del IPA, «tener un vínculo con la enseñanza» antes del IPA, pero todos y cada uno a su manera, con otros que fueron referentes en ellos, que dejaron esas improntas. Todos evocan referentes fuertes como historiadores, o como enseñantes de la Historia o como educadores, pero cada uno es muy distinto a otro. Es imposible para nosotros encontrar regularidades en esto que explicamos.

Todos y cada uno con sus vivencias personales, se encuentran un día, con los mismos criterios de inscripción, los mismos docentes en algunas asignaturas, los mismos criterios de cursada y la misma escala de calificaciones, y un relato que muestra al IPA como una institución potente. En ese marco «reglado», les esperaba la oportunidad de empezar a hacer-se profesor, porque esa tarea comenzó en el deseo mucho antes del día de la inscripción, y no tiene punto final. De hecho, continúa cada día de la vida profesional. En un sentido, la cursada del IPA es un camino que cada uno se procura para sí mismo.

En consecuencia, valoramos especialmente que cada quien realiza las opciones que entiendo pertinente para desarrollar la cursada de su carrera y configurar los sentidos más importantes en torno a su formación. Por ejemplo, en relación a los tiempos de preparación de exámenes, a la elección de ciertos docentes para ciertos cursos, a la decisión de inscribirse en distintos turnos (porque la prioridad es el aporte del profesor) o a la elección de los liceos de práctica y los profesores adscriptores. Todas estas elecciones fueron articuladas además, en torno a las vivencias y los tiempos personales: la llegada de la familia y los hi-

jos, nuevos trabajos, mudanzas, viajes, etc. Graciela cursa el profesorado en 7 años, porque llegan sus hijas en ese período, lo que determinó que «diera los exámenes de a puchitos». Matías nos comentará que con quien habla más de sus experiencias en el IPA y en la docencia es con su novia, y Antonio nos revela que una de sus compañeras a quien admiró por su inteligencia y conocimiento de la Historia también fue su novia «más en serio». Los amigos, los amores, las pasiones, se tejen en la trama formal que el IPA ofreció a nuestros entrevistados, ese tiempo de cursada, también es el tiempo de la vida.

Reiteramos entonces, que hemos comprendido en las palabras de nuestros entrevistados, que del conjunto de significaciones ofrecidas en el IPA, cada uno de los docentes, de forma distinta, fue construyendo sentidos personales en torno a diversas actividades «de aprendizaje». La transformación de sí mismos, en esos años, se desarrolla a partir de una elección vocacional y transita en una institución reglada por una serie de planes y programas, que si bien pautan con sus lineamientos las formas y los contenidos, los profesores expresan haber elegido casi todo. Esto se hace evidente para nosotros en las palabras de Matías cuando nos explica que dejó la cursada un par de años, desilusionado, casi decidido a dejar y luego volvió a retomar. O Alba, María y Antonio que cursaron en cuatro años y alcanzaron el egreso relativamente en los plazos que pauta el plan.

Afirmamos entonces que para «ser» profesor de Historia es necesario «pasar» por una serie de instancias de acreditación, estudiar una cantidad de conocimiento ofrecido, poner en relieve una serie de actividades singulares. Pero tomar las significaciones como mediaciones, construir sentidos para hacer-se, es una tarea personal subjetiva, situada y nunca extrapolable o generalizable. Nos sorprende la disparidad de relatos y la dispersión que se va tejiendo en torno a las entrevistas.

En el marco del análisis de la presente investigación, hemos visto que la multiplicidad de significaciones ofrecidas son lugares de aposentamiento para la construcción de lo singular y subjetivo, es decir, de la formación profesional docente. De la misma manera, hemos podido apreciar cómo las significaciones son necesarias para la construcción de sentidos, ya que las invariancias de la tarea permiten la construcción de la actividad en los tiempos del trabajo. En este punto nos detendremos más adelante.

Si bien es evidente, en las palabras de los entrevistados, la importancia de la serie de sentidos construidos a partir de las significaciones encontradas en el IPA, los profesores también dejan entrever una expectativa latente de ser formados para la función que cumplirían luego del egreso. Esa ilusión de ser formado, se emparenta con la ilusión de formación que se encuentra latente en los planes, programas y algunos docentes del IPA.

Y es la misma quizás, que se observa en las decisiones de enseñanza que estos profesores (que pasaron por el IPA) toman en su trabajo, en torno a la práctica de la enseñanza de la Historia. María nos expresa que su profundo deseo es que sus alumnos aprendan en sus clases, que aprendan Historia y a pensar la Historia. Alba desea que el juego, las TICs en clase y las canciones motiven al alumno y dejen huella para aprender Historia. Juan dice que el lenguaje cercano, el entusiasmarlos, el transmitirles pasión es un posible camino para convocar a los alumnos en el deseo de que aprendan Historia.

Graciela genera un gran proyecto en su comunidad para que la Historia quede en la memoria y se grabe en la experiencia de aquellos días por las calles del barrio o en la cooperativa, o con los estudiantes de comunicaciones. Por su parte, Antonio que «sabe que algo genera» porque afectivamente su impronta es poderosa, tiene el anhelo profundo de que sus alumnos aprendan Historia, a leerla y a preguntar en las claves que enseña la disciplina. Todos los profesores entrevistados desean que sus estudiantes aprendan «a pensar Historia». ¿Cómo lo hace cada uno? A su manera, con las improntas de su experiencia y de su ser. Matías dice que los ejemplos lo ayudan a ser claro, con conceptos difíciles como los de la economía. Juan dice que prefiere un lenguaje llano, para llegar a sus alumnos.

Hemos dicho que el curso de didáctica-práctica del IPA es de referencia para la mayoría de nuestros entrevistados. No obstante esto, no hemos encontrado en las palabras de los profesores relación directa de lo «aprendido» en ese curso con las prácticas de enseñanza actuales de cada uno de ellos. Entendemos, entonces, que no existe una linealidad entre los «aprendizajes» del IPA y la práctica actual, pero sí una articulación particular entre unos sentidos construidos y otros.

Buscando responder la pregunta central de nuestra investigación¹¹¹, abordamos un segundo dispositivo de análisis¹¹² que refiere al conjunto de experiencias alcanzadas durante el ejercicio de la labor docente. Estas experiencias hacen mucho más particular el conjunto de elecciones en torno a la formación, según hemos visto en las entrevistas.

Los profesores entrevistados se han mostrado como otro trabajador cualquiera, cumpliendo determinadas tareas asignadas, en tiempos específicos, con ciertas rutinas que pautan el hacer cotidiano. Alcanza con estar unos minutos en un liceo y apreciar la rutina de la institución, con timbres cada 45 minutos entre recreos de 5, con turnos de seis horas aproximadamente, adscriptos «patrullando», secretaría y dirección al otro lado de la sala de profesores, pasillos con estudiantes transitando...etc.

¹¹¹ ¿Cómo se articulan para los docentes, las experiencias de formación en los años de la cursada en el IPA, con las experiencias en el resto de la vida profesional?

¹¹² A los efectos del análisis en nuestra investigación lo llamamos: Segundo dispositivo de formación.

En esa rutina que la institución «tiene», se teje una serie de tramas singulares y particulares en las actividades emprendidas por todos los actores para enseñar allí. En nuestra tesis, nos centramos en la tarea de éstos profesores entrevistados, pero tenemos presente que sin otros «actores», su trabajo no es posible. Es posible para nosotros comprender la dimensión que se expone, por la experiencia laboral como adscripta, primero en un liceo de bachillerato por tres años y luego por siete, en el Liceo de Ciclo Básico. La labor de la adscripción impone presencia, asistencia, sostén, acompañamiento a los alumnos y sus padres, a los colegas profesores y la dirección, de alguna manera es un consistente articulador institucional.

Pensamos en el rol de María, que es PCP¹¹³ en su liceo del Prado. Esta elección personal de compromiso y entrega hacia sus colegas, sus alumnos, hacia toda la institución, se asienta en su lazo evidente con la enseñanza. Recordemos que la profesora nos dice que lo primero en su elección vocacional fue la enseñanza. En esa tarea como PCP, se despliega mucho de lo que para ella es «ser» profesor, porque se brinda a todos en ese trabajo, justamente coordinando o articulando muchos roles: el del profesor, con la dirección, o con los padres, o con los estudiantes, o entre todos ellos,...etc.

María en el liceo de Ciclo Básico es profesora de Historia y PCP. Por esa tarea y por el reconocimiento a su buen trabajo, es que es una colega reconocida y valorada en la institución. Importa aquí destacar que este desempeño de María, fortalece un camino de formación en el trabajo, donde prima la atención personalizada, el conocimiento a las familias y los estudiantes, y el acompañamiento al colega. De una forma contundente, y marcando una diferencia con los colegas entrevistados, la profesionalización de María ya no es exclusivamente en torno a la enseñanza de la Historia en el aula. Esta, se proyecta ligada a lo educativo en el escenario total de la institución. En este sentido, mucho del trabajo que los profesores entrevistados han concretado es porque han contado con un colectivo que sostiene y reconoce. A la vez, María retribuye en tiempo y dedicación a toda esa comunidad. Muchas tareas para un mismo título, eso es lo que se observa en el trabajo de María.

Esta profesora nos ha expresado también, que su manera de enseñar Historia es a partir de ciertas «fichas», primero con un trabajo guiado, luego procurando que el estudiante tenga más autonomía. Alba instala el juego y la música en su clase. Graciela trabaja en colectivo y procura integrar la Historia reciente a su liceo y su comunidad. Juan incorpora las TICs a su clase y Matías muchos ejemplos cotidianos para pensar la Historia. Antonio apuesta a fichas de lectura con preguntas para pensar Historia en clave de «investigarla». 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 profesio-

¹¹³ Profesor Coordinador Pedagógico. PCP

nal de los docentes, se teje así, en una trama de actividades que constituyen su experiencia. Se forman haciendo, y lo hacen así, porque es su formación, su modo particular de la profesionalización.

Hacer fichas, elegir el recurso para un grupo (como el texto o la canción), usar un juego en clase, trabajar con las TICs, 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 tarea. 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.

Hemos visto, aún más interesante que lo anterior, que nada de esto suele repetirse de forma idéntica en cada año. De una forma u otra todos señalan que las fichas de este año no se replican igual en el que viene, por muchos motivos aludidos: o que los alumnos no son los mismos, o que 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.

Cada fin de año parece ser, para los profesores, una instancia de duelo, de cierre y a la vez de volver a empezar, porque en esos «puntos finales», comienzan a tejerse los «puntos iniciales» del año que vendrá. Quizás por eso sea tan importante la instancia formal de la elección de horas. Antonio nos dijo que «en realidad fue el derrotero de la elección de horas, la oportunidad de trabajo, la que fue marcando mis prioridades», en torno a la enseñanza de la Historia. (Comunicación personal, 12 de marzo de 2014).

Este trabajo individual del aula se ve acompañado para algunos de ellos, por el trabajo en grupos y por colectivos que han desarrollado en sus liceos de pertenencia. María y Alba por ejemplo, han trabajado en torno al grupo de profesoras adscriptoras para estudiar y reflexionar sobre el acompañamiento al practicante. Graciela, en torno a sus colegas del liceo, ha construido un proyecto de integración con la comunidad para la enseñanza de la Historia reciente. Estas actividades grupales también dan cuenta de la necesidad de las profesoras

de buscar caminos por su cuenta, para mejorar su trabajo en torno a la tarea de la enseñanza de la Historia.

Esta disposición hacia la conformación de grupos, ya había sido una opción durante los tiempos de cursada del IPA con la misma intención: la formación. Pero, más allá de que encontramos un deseo común de integrar grupos, ambas lo hacen de manera diferente. María lo hace realizando muchos aportes desde la experiencia y las lecturas y Alba desde la reflexión conjunta fundamentalmente. Es interesante señalar entonces, que a pesar de que observamos ciertos aspectos relacionados en pares de colegas, aun así en las particularidades no es posible encontrar aspectos comunes, elecciones idénticas o modelos para actuar. Importa hacer notar, nuevamente, que los docentes entrevistados, se forman haciendo, y lo hacen así, porque es su formación, su modo particular de la profesionalización. La constante observada es la de la diferenciación, la de los particularismos, la de las formas particulares de hacer.

Tanto en las elecciones individuales, para la enseñanza de la Historia en el aula, como en las elecciones en torno a la integración de grupos para mejorar el trabajo, los profesores entrevistados dicen que su criterio personal es el que ha primado en torno a las problemáticas evidentes en sus lugares de trabajo, y las necesidades que primaron en torno a dichas problemáticas. Señalan, entonces, la importancia de convocar a los estudiantes para que asistan, motivar la creatividad y el interés; incluir la reflexión sobre la Historia reciente en el aula a partir de la enseñanza en las calles, el juego en el aula y el uso de las TICs. Se trata de opciones que estos profesores han decidido hacer para enseñar Historia frente a lo que entienden que «sucede» y es un problema: la desmotivación o la «peligrosa desmemoria» en un colectivo social.

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 necesarias, 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. Entendemos importante señalar que la experiencia personal indica, que el posgrado de dificultades de aprendizaje, algunos años de psicología, los cursos en el IPES, y hasta la propia maestría en curso, lejos de implicar un alejamiento de la tarea de la enseñanza de la Historia, la fortalece en múltiples

sentidos. Esto nos aproxima a comprender bien a los entrevistados que hicieron opciones parecidas.

Importa señalar que las instancias elegidas de formación son ofrecidas en espacios institucionales que brindan cierto reconocimiento y puntajes, que llegado el caso, permitirán acceder a concursos o llamados para integrar cargos. No obstante esto, la experiencia construida en la serie de actividades cotidianas no tienen igual reconocimiento.

Estos cursos elegidos o son en el terreno de la Historia, o en el de su enseñanza. Son elegidos por los profesores, parecen que persiguen la misma lógica que la de la cursada en el IPA: buscar la construcción de sentidos en torno a esos ofrecimientos para enseñar Historia. No obstante, cada «cosa aprendida» tiene un sentido particular para cada uno. Alba y Juan realizaron estudios en relación al uso de las TICs en el aula; Alba y Graciela los mismos cursos en la Fundación Vivián Trías. En el mismo año, Alba, Graciela y María realizaron los mismos en el Claeh, y así podríamos señalar muchas «coincidencias». No obstante esto, todos «hicieron» algo distinto a partir de eso en la clase. Esto puede dar cuenta de la experiencia construida, por ejemplo, Juan creó blogs e intercambió materiales por la web, y es relevante en su relato cuando lo cuenta. Por su parte, Alba también profesional de las TICs por su formación especializada, prioriza en sus relatos sobre lo hecho en clase en el juego, las fichas, y la música para enseñar Historia. Importa señalar, nuevamente, la constante de la diferencia y los sentidos particulares a pesar de haber «recibido» significaciones iguales.

Podemos observar que todos los profesores entrevistados han optado por realizar cursos, seminarios, etc, durante el ejercicio de la profesión, y que han impactado de forma particular y única en cada uno. De igual manera, conocemos muchos docentes que no han realizado curso alguno, no obstante lo cual, debemos señalar que en esa elección también se constituye su formación. También conocemos docentes que eligen asistir a cursos, seminarios o talleres, sin elegir terminar la carrera de grado; las dos últimas situaciones exceden la realidad de nuestros entrevistados, pero entendemos necesario mencionarlo en el entendido de que esas opciones constituyen también caminos de formación en el sentido que venimos formulando.

Hemos señalado ya, que los profesores entrevistados dicen haber encontrado modos particulares de articulación entre su trayecto en el IPA y los tiempos actuales del desarrollo de la profesión en el trabajo. ¿Qué se articula y cómo? Esa respuesta reviste improntas personales, situadas, subjetivas. Nos sorprende la dificultad para establecer un mínimo de generalizaciones al respecto.

María nos muestra un camino de articulaciones en torno a la conformación de determinados grupos de trabajo y a la importancia que le adjudica a la mirada del otro y al acompañamiento en el aprendizaje del otro (su alumno, su practicante, su colega). Acompañante nata, María se brinda. Alba se muestra reflexiva, siempre, con sus compañeros del IPA, de Andamios, del grupo de adscriptoras, se muestra reflexionando para pensar con otros y para alcanzar transformaciones. Nos dice con gran alegría: «los colectivos sostienen, generan intercambios, generan experiencia y juventud, te interpelan...» (Comunicación personal, 25 de febrero de 2014).

Antonio se muestra en un trabajo donde puede, hoy en día, articular todos sus roles, es director de un colegio, es profesor de Historia, es educador. Y en cada uno de esos roles prioriza al educador que «aprendió a ser» en las enseñanzas de Luis. Nos dice «no puedo estar parado en esta clase si no pienso en las implicancias educativas que eso conlleva» (comunicación personal 12 de marzo de 2014). Estas expresiones y otras del profesor, dan cuenta de la continuidad entre «el antes» del IPA, su paso por el instituto y el ejercicio de su profesión hoy.

Matías, procura desarrollar en su trabajo las improntas del curso de Didáctica III, que fue donde aprendió los momentos de la clase, como ya hemos dicho antes, durante y después. Él mismo afirma que esos tres tiempos procura llevarlos siempre a la práctica, el último momento es el de mayor dificultad de concreción, pero lo intenta porque reconoce su utilidad de formación en tanto puede pensarse luego de la clase «dada». Y Graciela es el ejemplo más claro en tanto se autoriza en un ambicioso proyecto de construcción comunitaria, construyéndolo en un colectivo, con las fortalezas de la fundamentación (como lo aprendió en el IPA, en sus clases de didáctica) y con su misión social palpada en la familia donde nació.

Creemos que es oportuno volver a mencionar que no ha sido para nosotros posible encontrar lazos estrictamente comunes en los entrevistados, porque cada uno ha tejido su camino de formación con elecciones que se ha procurado para sí.

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?

Es entonces pertinente señalar, que frente a la evidencia de que efectivamente son posibles ciertas realizaciones y elecciones personales para la consecución de la formación (durante el IPA), cada profesor fue haciendo un trayecto único que se extendió durante los años del trabajo. Así lo señalan los entrevistados.

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 entrevistados 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, de María como profesora referente y como adscriptora, el de Alba en el trabajo con los estudiantes de Punta Carretas y del liceo de su barrio para que todos entiendan la Historia al pensarla. 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 del trabajo.

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. Es el caso de Alba, cuando se muestra muy interesada por compartir experiencias de enseñanza al practicante. Ella sabe que su corta experiencia en la materia, requiere de otros colegas que le ayuden a pensar la tarea, es por eso que busca el resguardo del grupo, lo hace para tener contención «para hacer las cosas bien». (Alba, comunicación personal, 25 de febrero de 2014)

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 en el desarrollo del trabajo. ¿Podrán los profesores, con confianza, pensar y llevar adelante estrategias de resolución por la experiencia, por la huella de lo hecho con éxito o con fracasos?

Entonces, esta investigación no da 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. Estas experiencias y su análisis constituyen la dimensión formativa del trabajo.

Cabe destacar, que de alguna manera, dichos relatos y su análisis contaron con un surplus de formación, en tanto fue la ocasión particular de pensar en lo que uno hace, frente a otro que es un colega, pero no «del grupo» habitual de trabajo, sino que se presenta ahora como investigador. De esta manera, nos animamos a afirmar que la profesionalización está hecha por cada uno de forma particular, se teje entre los cursos, la tarea cotidiana, la reflexión sobre lo hecho, los grupos que se integran. Esto que decimos no es un denominador común, es una serie de acciones emprendidas en cada uno y en tiempos distintos, con características particulares para cada profesor de los entrevistados. Hemos visto que el tiempo en la profesionalización no reviste los criterios de la linealidad, sino los tiempos internos, subjetivos y afectivos de la persona.

Nuestro análisis nos ha mostrado que la dimensión intersubjetiva en el trabajo, es la que proporciona superficies o espacios de inscripción de autoría; de creación personal y colectiva. Graciela en su proyecto del liceo; María y Alba en el grupo de adscriptoras ,creando «ideas» para acompañar al practicante; Antonio en su cargo de gestión y en su clase de Historia con las preguntas de investigación bajo el brazo; Matías en las coordinaciones con sus colegas; Juan dejando hacer al practicante para ayudarlo a pensar su hacer. La autoría es una experiencia de alegría y satisfacción, motor de gratificaciones personales y grupales en torno a las actividades del trabajo, que promueven salud y suplantán la queja, la apatía o la inhibición. El bajo sueldo, el poco reconocimiento, el que los alumnos no estudien y las malas condiciones de trabajo, entre otras cosas no parecen importar, si la Vela Puerca se queda en la clase y ayuda a pensar con las «claves» de la Historia; si hay juegos que dejan huellas, si hay meriendas que integran, y realizaciones nuevas de los practicantes; si los alumnos del «complicado» barrio Bella Italia, «recuperan» la memoria para sí mismos, cada día, en el viaje del 103 con destino a Susana Pintos.

Como lo hemos visto una y otra vez a lo largo de esta investigación, la autoría implica pensamiento y acción; constituye la experiencia profesional y la transformación del sujeto profesional, del trabajador de la enseñanza de la Historia que es, el profesor de Historia.

Como hemos indicado en el marco teórico y análisis de investigación la transformación se teje en lo diminuto de lo cotidiano, en las decisiones personales, y son la fuerza en la consolidación del «yo puedo, del sujeto capaz». El sujeto capaz es el de la creación en la actividad que se traza para desarrollar su trabajo. Es en la realización de la actividad que Graciela, Alba, María, Antonio, Juan y Matías, tejen su formación los profesores de Historia

junto a otros trabajadores. Así lo hemos visto en cada uno de los entrevistados, con gran pasión en Graciela, con profunda convicción en María.

Graciela nos ha dicho y nos ha impactado: «ahora, después del proyecto ya no podremos trabajar al margen de la comunidad». Esta decisión personal y colectiva para enseñar Historia, y su materialización en un proyecto que efectivamente fue hecho, transformó para siempre el entorno y el liceo, a los sujetos implicados y sobre todo a ésta profesora que se autorizó a dimensionar su formación en su lugar de trabajo. Con Graciela, vemos el cambio intencional, profundo, sustantivo, nada más será como antes, ni en el liceo, ni en Bella Italia, ni en Graciela, ni en nosotros que nos hemos permitido aprender con los colegas entrevistados.

Los colectivos que trabajan en este sentido son productores de ideas. Esto es saludable porque la transformación es profunda, hay una revuelta interna, una revolución. Son acontecimientos colectivos que se imprimen en los sujetos, y al revés. Los colectivos sostienen al sujeto capaz, lo fortalecen y habilitan su palabra, difusora de pensamientos y afectos.

Para finalizar queremos enfatizar que nuestra investigación nos brindó 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.

La presente investigación nos brinda la oportunidad de afirmar nuestras convicciones primeras y sostener subrayando, que la formación no es posible desde el exterior, sino que se gestiona en lo interno de cada uno. Así lo hacen visible las palabras de los entrevistados, que nada se repite, y que si bien hay en común un tránsito por el IPA y una serie de cursos que «hay» que hacer para acreditar «méritos», todo lo que transcurre para formar-se profesor, es de cada uno, construido por cada uno, para sí mismo. La intención primera es enseñar Historia y el deseo más profundo que nuestros estudiantes aprendan. En este camino, se construyen una serie de realizaciones que no son generalizables, que no pueden replicarse, pero que, sin embargo, hacen al colectivo de la enseñanza de la Historia en nuestro medio.

La articulación entre los distintos momentos de formación, se da entonces, a instancias de que cada uno pueda generarse, para sí mismo, y el grupo de pertenencia una serie de transformaciones que surgen a partir de los sentidos construidos. En este sentido, lo creativo y lo transformativo, son los aspectos fuertes de la formación y la dimensión saludable de

la profesionalización. Es allí donde emerge el sujeto, que en nuestra investigación es el profesor de Historia y se consolida en los espacios del grupo de pares en el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allidieri, N. (2004). *El vínculo profesor alumno. Una lectura psicológica*. Bs. As. Biblos
- ANEP. CFE. Plan Nacional Integrado de Formación Docente, (2008). Recuperado de:
http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program2.html
- Anzieu, D y otros (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Bs. As. Kapelusz.
- Anzieu, D (1986). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1993) *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid. Siglo XXI.
- Anzieu, D (1996). *Crear – destruir*. Paris. Dunod.
- Anzieu, D (1998). *El yo-piel*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu. Bs. As.
- Bakhtin, M (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI
- Bakhtin, M. (1999). El problema del texto en la lingüística. En M. Baktin, *Estética de la creación verbal*. p. 294-323. Mexico: Siglo XXI.
- Barbier, J.M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris. PUF
- Barbier, J.M. (1996). *Saberes teóricos y saberes de acción*. Paris. PUF.
- Barbier, J-M y Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. En: Barbier, J-M et Galatanu, O. (éds). *Action, affects et transformation de soi*. Paris. P.U.F. 1998, pp. 45-70
- Barbier, J. M.; Galaltanu O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF.
- Barbier, Jean Marie; Galatanu O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF.
- Barbier, J. M (2000). Sens construit, signification donnée, rapport établi. En: Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds): *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 61-86
- Barbier, J-M & Galatanu, O.(2000): La singularité des actions: quelques outils d'analyse. Dans: Jean-Marie Barbier et altri: *L'analyse de la singularité de l'action. Éducation et Formation. Formation permanente des adultes*. Séminaire de Recherche sur la formation du CNAM. Paris. P.U.F, 2000, pp. 13-52
- Barbier, J.M y Clerc. F. (2008)- Formation et recherche: ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. En *Recherche et Formation*. n. 59. 133-140
- Barbier J.M (2009). Voies pour la recherche en formation. *Revista Éducation e didactique*. Vol.3. 2009. Paris. Varia. (pp. 119-129)
- Barbier, J. M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*. v 4. n°1. 2010/1. Recuperado el día 26

- de noviembre de 2012 de: <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-1-page-163.htm>
- Barbier, J-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. En : S.A.C. | *Revue d'anthropologie des connaissances*. 2010/1 - v 4, n° 1. pp 163-194
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, PUF
- Beillerot, J. "et al." (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As. Paidós Educador.
- Blanchard-Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Bs. As. Ediciones Noveduc.
- Blanchard-Laville, C. (1999 a). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, abril-mai-juin 2005, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (1999 b). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*. n°127, 1999, pp. 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2000 a). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2000 b). Le temps de formation. En Blanchard-Laville. C y Na-dot, S. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris. L'Harmattan.
- Blanchard Laville. C (2009) *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Paris. PUF. L'Harmattan.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du Project*. Paris. PUF.
- Cifali, M (1995). Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura. Universidad de Verano, N° 101, *El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros*. Saint Jean D'Angely, setiembre de 1995.
- Cifali, M (2003). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Bs. As. Siglo XXI
- Cifali, M y André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF
- Cifali, M. (2008) Enfoque clínico, formación y escritura. En Cifali, M. (2008) "*La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*" México. CFE.
- Clot, Y. (1997) Le travail sans l'homme? Societe Francaise N°8. p. 53-56. Recuperado de: www.revuesshs.u-bourgogne.fr
- Clot, Y. (1999). *Del análisis de las prácticas al desarrollo de los oficios*. Paris. CNAM.
- Clot, Y (2000). La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía (M.B. Editores, Ed). *Maneras de pensar y maneras de hacer en educación y en formación*. pp. 133-156
- Clot, Y. (2002). Clínica del trabajo y psicopatología del trabajo. *Cliniques méditerranéennes*, n. 66. pp. 5 a 10
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 -n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009. URL: <http://educationdidactique.revues.org/106>

- Cordie, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Bs. As. Nueva Visión.
- Delio, L. (2009) *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Tomo I. Ediciones Cruz del Sur. Montevideo
- Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaës, *La institución y las instituciones* (págs. 84-100). Bs As: Paidós.
- Fernández, A (1987). *La inteligencia atrapada*. Bs As. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1998). La alegría de hacer, hacerse en psicopedagogía. En: *Entrecruzamientos: psicopedagogía clínica, arteterapia, psicodrama, grupos*. Revista Epsiba. n°8. pp. 16-27
- Fernández A (2005). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Bs. As. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Bs. As. Nueva Visión
- Fernández, A. (2004). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Bs. As. Nueva Visión.
- Fernández A. (2005). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Bs. As. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. En: *Revista psicopedagógica*. vol.26 no.79 São Paulo. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000100002&script=sci_arttext
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Bs. As. Nueva Visión
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós Educador.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie N°6. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Bs As. Nueva Visión.
- Filloux, J.C. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Bs. As. FFL.UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Grompone A.M. (1956). El Instituto de Profesores Artigas. En *Enseñanza Secundaria* (1956). *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*. Montevideo. Publicaciones del IPA.
- Grompone, A.M. (1952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo. IPA
- Jaroslavsky E. (2010). Entrevista a René Kaës. En *Psicoanálisis e intersubjetividad*. Recuperado de: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=225&idd=5>
- Kaës, R. (1976). *El Aparato Psíquico Grupal*. Méjico. Ed Gedisa
- Kaës, R. (1993). *El grupo y el Sujeto del Grupo Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Bs As: Amorrortu, 1995.

- Kaës, R. Faimberg H; Enriquez, M; Baranes J.J. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Bs. As. Amorrortu.
- Kaës, R. (1997 a). Figuras de lo negativo e interdicción de pensar en la cura. *Psicoanálisis de APde BA*, pp, 387 – 406.
- Kaës, R. (1997 b). El estatuto teórico clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis. En. *Tramas*. 11. UAM X. Mexico. pp. 221-257
- Kaës, R; Bleger; Enriquez; Fornari; Fustier; Rousillon; Vidal. (1989). *La institución y las instituciones*. Bs As. Paidós.
- Kaës, R. (2003). O intermediário na abordagem. Psicoanalítica da cultura. En *Psicologia USP*, 2003, 14(3), pp. 15-33.
- Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis APdeBA* , pp, 655-670.
- Kaës, R. Anzieu D y otros (2007). *Fantasme et formation*. Paris. Dunod
- Kaës, R. (2010) *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs. As. Amorrortu Editores.
- Pain, S. (1997). Tazas y trazos. En: *Escritura, aprendizaje y subjetivación*. Revista Epsiba n. 4. p. 32-44. Bs. As.
- Pain, S. (1998). La estructura estática del pensamiento. En: *Entrecruzamientos: psicopedagogía clínica, arteterapia, psicodrama, grupos*. Revista Epsiba. N°8. p. 4-15 Bs. As.
- Pastré, P. (2001). Analyse du travail et didactique professionnelle. En CAFOC, Conference de Pierre Pastré. Nantes. Recuperado de: www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/.../analysestravail.pdf.
- Pastré, P. (comp.) (2006 a). La didactique professionnelle. En *Revue française de pédagogie*. (v. 154) pp, 145-198.
- Pastré, P. (2006 b). Apprendre à faire. En Bourgeois É, y Chapelle G. *Apprendre et faire apprendre*. pp. 109-121. Paris. Puf.
- 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”* (pp. 159-189) Paris. Puf.
- Scotti, M. Comp. (2009). *Construyendo identidades*. Cuadernos de Historia 2. Montevideo. Biblioteca Nacional.
- Souto, M (1990). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As. Novedades Educativas
- Souto, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As. Miño y Dávila Editoriales.
- Souto, M (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de las clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad v. II (Nº 2)*, pp.111-135
- Souto, M (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. En *Educación Santa María*. V. 34. N 3. P 437-452

- Zavala, A. y Scotti, M. (2004). *Relatos que son teorías*. Montevideo. Claeh.
- Zavala, A. y Scotti, M. (2006). *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo. Claeh.
- Zavala, A Comp. (2010 a). *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Cuadernos de Historia 4. Montevideo. Biblioteca Nacional.
- Zavala, A Comp. (2010 b). *“Formar (se) profesor de Historia en el Uruguay”*. Cuadernos de Historia 5. Montevideo. Biblioteca Nacional.
- Zavala, A (2012). *“Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia.”* Montevideo. Trilce.
- Vigostky, L (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.
- Vigostky, L (2010) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidos.
- Winnicott D (1990) *El gesto espontáneo. Cartas escogidas*. Bs. As. Paidos.
- Winnicott, D (1993) *Realidad y juego*. Barcelona Gedisa
- Winnicott. D (1993 b) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Bs. As. Paidos.

ANEXOS

Cuestionario planteado a los entrevistados para la presente investigación

Datos personales.

- Nombre y Apellido.
- Fecha de la entrevista.....
- Edad.....
- Grado escalafonario en Educación Secundaria:
- Año de ingreso a Educación Secundaria.....
- Formación en el IPA: Profesorado de Historia:
- Duración en años y tiempo concreto:
- Plan de estudios en el IPA: Tiempo de formación de grado.....

Trabajo actual.

1. ¿Dónde se desempeña como profesora de Historia actualmente? Liceo, Nivel de alumnos, grado, etc.
2. ¿Por qué hizo esta elección de grupos de trabajo para este año?
3. Es profesora adscriptora? ¿Por qué motivo y desde cuándo? ¿Por qué?
4. ¿Cree que su oficio puede ser transmitido al practicante? Como lo hace?Cuál es el contenido de sus enseñanzas? Que del oficio es transmisible al practicante del IPA?

En torno al oficio.

5. ¿Cuáles son, a groso modo, las actividades que realiza (dentro y fuera del liceo) para enseñar historia?
6. ¿Quiénes fueron los enseñantes del oficio?
7. ¿Qué capacidades se requieren para ser profesor de historia hoy?
8. ¿Qué se aprende para ello? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con quién?
9. ¿Sintió que las actividades realizadas se correspondían con sus deseos en torno a la tarea? En ¿qué momentos del desarrollo de su oficio? ¿Con quién o quienes lo compartió? ¿Qué caminos de resolución encontró si no hubo correspondencias?
10. ¿Cómo definiría al colectivo profesional con el que se vinculan las actividades que realiza en su oficio? Indicar los integrantes.
11. ¿En que se ha distinguido del resto de sus colegas a lo largo de su carrera?
12. ¿Qué colega considera más cercano a usted? ¿Qué actividades valora particularmente de él?

13. Imagina que debo reemplazarte a una clase de 45 minutos del grupo a tu cargo. ¿Qué instrucciones son las que deberías darme para que yo realice tu tarea lo más “parecido” a lo que tú lo haces?
14. ¿Cuáles son las responsabilidades del oficio? ¿Qué normas considera importantes para el desarrollo de su profesión?
15. ¿Qué normas considera superfluas? Y qué lugar tienen en el desarrollo de sus actividades de enseñanza?
16. ¿En qué momentos de su jornada realiza actividades en las que incluye modificaciones a las rutinas?
17. Sobre sus jefes y lo prescrito: ¿Qué recursos y medios utilizan sus jefes cercanos para recordarle las obligaciones que implican las actividades a realizar? ¿Cómo las obedece?
18. ¿Qué medios utiliza usted para recordarles a sus jefes cercanos sus responsabilidades como tales?
19. ¿Cuál es el lugar que adjudica en su formación al trabajo cotidiano de la enseñanza de la historia?

En torno al trayecto de formación en el IPA

20. Describa el trayecto del desarrollo de su profesión desde el momento que decide desempeñarse como profesor/a de historia. Marque los momentos centrales de la cronología con los mojones. Uso de línea de tiempo o la forma que se le ocurra. Producción escrita.
21. ¿Por qué decidió ser profesor/a de historia? ¿Cuáles son las motivaciones iniciales?
22. Busque, mire para atrás, etc, sobre la “participación” de otros referentes familiares o profesionales en esta elección.
23. ¿En qué se enlaza la situación actual de las actividades de su oficio con aquellos anhelos iniciales? ¿Con los deseos expresados por los otros?
24. ¿Ha encontrado momentos evidentes en los cuales la situación actual de las actividades de su oficio no tienen vínculo con sus anhelos iniciales?
25. ¿En qué circunstancias se recuerda apuntalando su elección?
26. ¿Cuáles son los momentos más saludables en el desarrollo de su oficio? (o trabajo cotidiano). Describa momentos de alegría personal y compartida en la actividad realizada? Momentos de frustración y tristeza puntuales. Descripción.
27. ¿Frente a qué circunstancias sintió impotencia?

28. ¿Frente a qué circunstancias cambió radicalmente las actividades que requieren la enseñanza de la historia?
29. Relate una experiencia en el liceo en la que se sintió transformar situaciones.
30. Relate una decisión de su jerarca cercano que interfirió o frustró sus iniciativas en el desarrollo de su oficio o sus acciones de enseñanza en el marco de la libertad de cátedra. ¿Cómo lo afectó? ¿Procuró resolverlo? ¿Cómo?
31. ¿Comparte el criterio del ordenamiento escalafonario y de pasaje de grado y por qué?
32. ¿Qué actividades realiza en el liceo o fuera de él que contribuyen a que sus colegas (del liceo o fuera de él) tengan una percepción buena de su trabajo?

Sobre el análisis de las prácticas y la reflexión personal

33. ¿Qué aspectos teóricos del análisis de las prácticas recuerda como relevantes de su formación? ¿Cuáles le son útiles en la actualidad para realizar el análisis de sus prácticas actuales? ¿Cuáles no?
34. ¿Qué instancias de reflexión personal y colectiva experimentó durante el desarrollo de su formación en el IPA?
35. ¿Qué instancias reflexivas pudo desarrollar, o crear durante el desarrollo de su oficio? ¿Con los colegas?
36. ¿Pudo visualizar en sus profesores de didáctica o profesores adscriptores acciones reflexivas o de análisis de sus prácticas de enseñanza como las que se le exigieron a durante la formación? ¿Quién le enseñó esta práctica? ¿Cómo fue desarrollándola?
37. ¿Cuáles fueron los espacios profesionales colectivos en los cuales pudo dialogar sobre sus experiencias laborales en torno a la enseñanza de la Historia?

Formulario de consentimiento informado

La presente investigación es conducida por la Profa. Mariana Acosta Pisano, de la Universidad de la República, Facultad de Psicología, en el marco del desarrollo de la tesis de la Maestría de Psicología y Educación.

Se abordará el tema de la formación profesional docente, focalizándose en la práctica que surge de la articulación entre las experiencias de formación en los centros de estudio de la carrera de grado, y del ejercicio de la profesión en las instituciones educativas, entendido también como experiencia de formación profesional. Su intención principal es mirar en particular, las acciones de formación que por iniciativa propia, son llevadas a cabo por el profesor de historia en el ejercicio de su vida profesional.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, o escribir su trayecto de formación profesional. Esto tomará aproximadamente noventa minutos de su tiempo. Lo que conversaremos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas. Se procurará que dichas numeraciones o códigos no tengan relación alguna con la figura del docente, rol, posición escalafonaria o documentos diversos que lo identifiquen. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer las preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Profa. Mariana Acosta, en conformidad con lo que se expresa en el presente informe.

Nombre del Participante -

Firma -

Fecha.