

Construcción de identidades situadas

The construction of situated identities

Martha Judit Goñi¹
Cristina Erausquin²

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la Tesis de Doctorado de Autora 1: Los profesores principiantes. Vivencias y aprendizajes en la construcción de identidades. El trabajo de Tesis es dirigido por la Autora 2. La investigación se propone identificar, describir y analizar vivencias y aprendizajes que caracterizan la construcción de identidades de los profesores principiantes de Teatro. Se toma como estudio de caso a los Profesores de Teatro egresados de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 2015 – 2019.

En la presentación se desarrollará el análisis de los cuestionarios administrados durante el año 2021 a los profesores principiantes. Los cuestionarios tuvieron por objeto iniciar el contacto con egresados de la carrera de Profesor de Juegos Dramáticos (primer título intermedio de la carrera de Profesor de Teatro, ambos habilitantes para el trabajo de profesor en el Sistema Educativo) en 2020, con Pandemia Covid 19 y ASPO en el país

El tema será abordado desde una perspectiva socio-histórico-cultural, considerando al inicio de la profesionalización un momento importante dentro de la trayectoria de cada docente. Definimos "trayectoria" desde la conceptualización de Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2013), autoras que expresan que en este tipo de estudio es importante mirar más allá de la certificación. El problema atañe al sujeto y a las tramas que lo configuran.

Palabras clave: aprendizaje situado, profesor principiante, construcción de identidades, teatro, enseñanza artística.

Abstract

The present work is part of the research project of the Thesis of Doctorate from Author 1: Beginning teachers. Experiences and learning in the construction of identities. That Thesis is directed by Author 2. The research aims to identify, describe and analyze the experiences and learning that characterize the construction of identities of beginning theater teachers. The Theater Teachers who graduated from the Art Faculty of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires 2015 - 2019 are taken as a case study.

In this presentation, we will analyze the questionnaires administered during the year 2021 to beginning teachers. The purpose of the questionnaires was to initiate contact with the graduates of the Dramatic Games Teacher career (the first intermediate title of the Theater Teacher career, which enables them to work as teachers in the Educational System) in 2020, with Covid 19 Pandemic and ASPO in the country.

The subject will be focused from a social-historical-cultural perspective, considering the beginning of professionalization, a very important moment in the career of each teacher. We define "trajectory" from the conceptualization of Sandra Nicastro and M Beatriz Greco (2013). The authors express that in this type of study it is important to look beyond the certifications. The problem concerns the subject and the wefts that configure him.

Keywords: Situated learning, beginner teacher. construction of identities, theater, artistic education.

Recepción: 07/02/2023

Evaluación 1: 07/02/2023

Evaluación 2: 02/03/2023

Aceptación: 13/03/2023

La construcción de identidades

En el desarrollo de este trabajo, se focalizará en los procesos situados de construcción de identidades. Se trabajará desde una perspectiva del desarrollo integral, definida por Erik Erikson (1968 - 1983). El autor sostiene, que lo somático, lo yoico y lo social son tres aspectos inseparables de la construcción del desarrollo. Tradicionalmente estos tres aspectos han sido abordados por disciplinas diferentes: la biología, la psicología y la sociología; pero se advierte que los tres aspectos intervienen unos en otros. Abordarlos de manera separada generaría un reduccionismo. A su vez, el desarrollo se encuentra enraizado en momentos históricos específicos que son cambiantes. El sujeto constituye su identidad en estrecha vinculación con el entorno socio cultural con el que interactúa. Como expresa Erik Erikson (1968)

...uno empieza a comprender que la identidad de una persona o de un grupo puede ser relativa y definirse por contraste con la de otra persona o grupo, y que el orgullo de lograr una identidad firme puede significar una emancipación interior con respecto a una identidad grupal dominante... (p. 18).

Se entiende entonces que los procesos de construcción de identidades de los profesores, van más allá de los aprendizajes realizados durante la formación sobre contenidos y teorías pedagógicas. Son procesos integrales y vinculados con los contextos socio histórico culturales y situacionales en los que se desarrollan los sujetos durante toda la vida. En este trabajo focalizamos los momentos en que los *docentes principiantes* comienzan a trabajar como profesores de teatro. Se considera a esta etapa como importante en las trayectorias formativas, ya que es el comienzo de las prácticas educativas autónomas, en el sentido de que no hay un docente formador que oriente o evalúe la enseñanza.

A su vez, los marcos vigotskianos señalan que tanto sujetos como contextos se transforman mutuamente de manera constante y dialéctica. Se generan entretejidos de interacciones donde se ponen en juego tensiones, negociaciones, creencias y significados que se van re transformando. El sujeto, a medida que aprende a "ser parte" de las comunidades de docentes con las que interactúa, se re-construye a sí mismo y, al actuar, reconstruye parcialmente las culturas de esas comunidades aportando su impronta personal.

Entramados, Vol. 10, N°13, enero - junio 2023, ISSN 2422-6459

Meschman, Erausquin y García Labandal (2014) definen identidad:

Identidad es un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, construye y reconstruye a través de interacciones sociales. Proceso dinámico, conflictivo, consciente e inconsciente (...) (p. 109)

Aprendizaje y vivencias

En las interacciones que se presentan en cada situación, se aprende. Aprender entraña cambio subjetivo. Se entiende a la constitución subjetiva como constitución identitaria.

El aprendizaje supone más que lo cognitivo en el sujeto, hay una implicación desde las actividades que se desempeñan. En este punto es necesario incorporar el concepto de vivencias. Las vivencias atraviesan las tramas de los vínculos intersubjetivos. Sujetos y entornos se van reconstruyendo, en relaciones vivenciales y significativas de tensiones, negociaciones, contradicciones.

Interesa recuperar la palabra de los profesores principiantes y desde ahí, analizar experiencias en donde ocurrirían las vivencias y situaciones que constituirían identidades en las prácticas educativas. Se retoman los trabajos de Jean Lave y Etienne Wenger (1991) y de Etienne Wenger (2001), para definir las construcciones de identidades en el marco de los aprendizajes situados en "participación periférica legítima".

La *participación periférica legítima* se apoya en el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) vigotskiano. Es un modo de entender el aprendizaje como relaciones y procesos que se generan entre novatos y expertos; donde los novatos aprenden para convertirse en participantes plenos. Los autores expresan que el concepto va más allá del "aprendizaje situado" o el "aprender haciendo", ya que se analizan los trasfondos de las comunidades en tanto significados construidos históricamente. Estos significados no son estáticos, sino que se reconstruyen y negocian en un momento presente, en las interrelaciones que se generan, lo que impacta en "nuevos futuros" para las comunidades. Es decir, se instalan relaciones dialécticas donde los "nuevos integrantes" aprenden los significados de la comunidad y a la vez -a partir de las reconstrucciones que se van constituyendo- se producen transformaciones.

Hay una discusión teórica acerca de los procesos que se generan al interior de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Vigotsky define este concepto como la distancia entre en nivel real del desarrollo (aquello que los sujetos ya aprendieron y pueden resolver solos) y el nivel potencial del desarrollo (aquello que los sujetos no pueden resolver solos, pero sí con ayuda). Entre ambos niveles de desarrollo el autor sitúa los procesos de internalización, que son definidos como la reconstrucción interna de lo que sucede con otros. Es decir, el sujeto re significa internamente lo que proviene del contexto y lo transforma desde sus historias significativas, adueñándose de las situaciones y haciéndolas propias. En el texto "Instrumento y signo en el desarrollo del niño" (1930 - 1983), Vigotsky define el concepto de internalización utilizando la imagen de *enraizamiento*. En esta definición se indica que la internalización implica un cambio complejo en

el sistema cognitivo como totalidad, y no la mera incorporación de algo nuevo. En palabras del autor (Vigotsky, 1930-1983):

El proceso de enraizamiento de las formas culturales de comportamiento, en el que acabamos de detenernos, está relacionado con profundos cambios en la actividad de las funciones psíquicas principales, con la reestructuración radical de la actividad psíquica sobre la base de las operaciones con signos.
(p. 80)

Queda definida así la internalización como un proceso complejo entre el sujeto y el contexto, que implica re significaciones y transformaciones tanto en el plano del sujeto como en el plano del contexto.

Andamiaje o apropiación participativa en comunidades de práctica

Posteriormente, los autores que investigaron sobre Vigotsky y la educación, avanzaron sobre las acciones que suceden durante los procesos de internalización. De qué manera los "otros" (en el contexto) acompañan, determinan o guían en algún punto al sujeto. Estas acciones son bien diversas y cada una de ellas sostiene una línea teórica diferente.

Los primeros desarrollos teóricos vigotskianos que ingresaron al campo educativo se vinculan al concepto de *andamiaje* de Jerome Bruner. El autor indica en el texto "Realidad mental y mundos posibles" (1986) que trabajó en el año 1976 con David Wood y Gail Ross sobre "qué sucede realmente en la relación instructor-alumno cuando una de las partes, en posesión del conocimiento, trata de transmitírselo a la otra, que no lo posee" (p. 84) En estos estudios se investigó sobre la adquisición del lenguaje con el andamiaje de la madre. El andamiaje es una situación de interacción donde intervienen un sujeto experto en el dominio de determinado saber, que asiste ajustadamente a un sujeto novato en su proceso de aprendizaje. Se entiende que el docente construye un "andamio" que iría "sosteniendo" al sujeto en sus procesos de internalización. Los andamiajes deben ser ajustados, audibles y visibles, y temporales.

Harry Daniels (2003) analiza diferentes interpretaciones en vinculación a esta problemática. Sobre el concepto de andamiaje indica que hay diversas críticas en torno a que pareciera ser un proceso de tipo unidireccional, donde un experto construye un "andamio" y asiste desde allí al sujeto que está aprendiendo. En esta interpretación no habría lugar para las tensiones o contradicciones, ni para la creación de algo nuevo. Se podría interpretar más como una transferencia desde el exterior hacia el interior, perdiendo de algún modo la dialéctica propia de la teoría.

Daniels (op cit) indica algunas perspectivas que definen este acompañamiento desde otros lugares teóricos. Por ejemplo, Yrjo Engestrom centra su mirada en los procesos de transformación social, desarrollando un modelo llamado "*aprendizaje expansivo*". Aborda el concepto de "sistemas de actividad" que se entrelazan, manifestando contradicciones que interpelan y transforman generando cambios y novedad.

Otra perspectiva que se recupera es la de Bárbara Rogoff, quien adhiere al modelo de *participación guiada* en los contextos socio culturales donde se construyen "puentes mediadores". Afirma Rogoff (1997)

El concepto de participación guiada se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. (p. 113)

La autora indica que por participación se entiende no sólo encuentros en persona, sino que se incluyen actividades que no presentan co presencia, ya que significativamente está el "otro" mediador en las actividades que se realicen. A su vez, el guía señala direcciones que se presentan en la cultura, pero que no implican una direccionalidad, sino que estas guías sostienen diversidades de voces. En este marco, define el aprendizaje como *apropiación participativa*. Para su definición toma y reelabora el concepto vigotskiano de *internalización* (Rogoff, 2003)

La apropiación participativa no define la cognición como una colección de posesiones almacenadas (tales como pensamientos, representaciones, recuerdos, planes), sino que trata los procesos de pensar, re pensar, recordar y planificar como procesos activos que no pueden ser reducidos a la posesión de objetos almacenados. (p. 120).

Por otra parte, y vinculada a los desarrollos de Rogoff, surge la perspectiva de Etienne Wenger (2001) quien define los procesos de aprendizaje desde la participación en comunidades. Todos participamos de diversas comunidades y en cada una, en el mismo proceso de ser parte de cada comunidad, se aprende y se construye identidad.

(...) el aprendizaje se encuentra en el medio. Es el vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación. (p. 33)

El profesor transitó una carrera de grado donde aprendió contenidos para ser docente, pero en los primeros años de inserción laboral, se encuentra aprendiendo el "oficio de la enseñanza". Comienza a integrar "comunidades de prácticas", en este caso comunidades de docentes en las diferentes escuelas en las que ingresa, se constituyen nuevos vínculos, con nuevas "reglas" que necesita aprender y reconstruir para poder ser parte. Wenger define que la "práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana" (op cit., p. 76)

Los cuestionarios

En la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se dicta la carrera de Profesor de Juegos Dramáticos, que tiene una duración de tres años, al cabo de los cuales se obtiene un título intermedio, que se otorga antes del de Profesor de Teatro. Si bien en la actualidad ese título se encuentra cuestionado –por corresponder a una carrera de tres años-, todavía es habilitante para ser profesor en el sistema educativo. Quienes quieren

continuar con la formación, obtienen, con el cursado de dos años más, el título de Profesor de Teatro.

En esta investigación, para el corte de selección de la muestra, se ha tomado la primera titulación, "Profesor de Juegos Dramáticos", porque es el título que la mayoría de los egresados toma como punto de partida para comenzar su tarea docente.

Los cuestionarios se enviaron por WhatsApp o por correo electrónico. Previo al envío, hubo una comunicación telefónica con el investigador para contextualizar la solicitud de la información.

De acuerdo a la caracterización metodológica de Ander Egg (1977), el cuestionario contenía "preguntas de hecho", con las que se buscaba información general de base de los docentes (edad y años de egreso, por ejemplo); "preguntas de acción", que indagaban sobre acciones realizadas (si y cuanto trabajó en el sistema educativo); y "preguntas de opinión", para averiguar, por ejemplo, si querían ser docentes y cuáles eran las motivaciones al inicio de la carrera y en la actualidad.

Se seleccionó a los egresados de las cohortes situadas entre 2015 y 2019. Fue una tarea ardua, porque era costoso conseguir los contactos de WhatsApp, en plena situación de Pandemia Covid 19 y ASPO – época en la que se realizó el trabajo de campo - y al contactarlos por correo electrónico, frecuentemente no contestaban.

A continuación, se indica la cantidad total de egresados por año y los cuestionarios conseguidos:

- Egresados 2015: nueve, de los cuales se obtuvieron 8 cuestionarios.
- Egresados 2016, seis, de los cuales se obtuvieron 4 cuestionarios.
- Egresados 2017: cuatro, de los que se obtuvo 1 cuestionario. De esta cohorte hay dos egresados que viven en el exterior.
- Egresados 2018: diez, de los cuales se obtuvieron 7 cuestionarios.
- Egresados 2019, ocho, de los que se obtuvieron 5 cuestionarios.

O sea, en total se obtuvieron 25 cuestionarios respondidos de los 37 egresados seleccionados. Ocho de los egresados de la muestra 2015- 2019 obtuvieron el segundo título: Profesor de Teatro.

Comunidades de práctica, intersecciones y entramados

Surge el interrogante sobre las intersecciones entre comunidades. Los profesores principiantes pertenecen a una comunidad que es la de profesores de teatro. Hablan un mismo lenguaje, sus prácticas de enseñanza son propias -las clases suelen ser en espacios libres de bancos y lejanos al silencio-. Defienden intereses de la disciplina y del arte al interior de las prácticas escolares. Pero a su vez, están comenzando a ser parte de las comunidades de prácticas que implica ser un docente en una escuela. Las instituciones encarnan sus propios significados. Al decir de Lidia Fernández (2003) demarcan límites y espacios de libertad. Cada profesor de teatro ingresa, en las escuelas, en una comunidad de profesores con diferentes especializaciones disciplinares y entre todos, constituyen la comunidad escolar. Es decir, en las escuelas, y sobre todo las secundarias o del nivel superior, se encuentran una diversidad de profesores que provienen de

comunidades disciplinares bien diferentes, pero que aprenden un oficio, el del profesor, al interior de la comunidad escolar. ¿Cuáles son las tensiones, relaciones y/ o contradicciones que ello puede generar?

Se halla un complejo *entramado* de comunidades: cada docente pertenece a disciplinas diversas, además de las negociaciones disciplinares propias de la orientación de cada escuela secundaria, las negociaciones que la institución sostiene (como cultura institucional), las negociaciones de las comunidades barriales en las que se encuentra cada escuela, a las que suelen intentar dar respuestas (sobre todo cuando son barrios que necesitan contención). Es decir, se encuentran ante situaciones diversas en un solo entramado.

Por este motivo, insiste la pregunta ¿cómo se vivencian estas pertenencias, en principio, a la comunidad disciplinar teatral y a la comunidad de la escuela en la que se comenzó a trabajar?

Elección del "lugar" o "espacio" donde ser docente de teatro

Hay profesores que indican que les interesa ser docentes pero aún no han encontrado el "espacio" donde desean desempeñar su tarea. Desde las expresiones de los profesores, el trabajo docente se constituye de manera diferente de acuerdo a las edades de los alumnos y los niveles educativos en los que se realiza. Otra decisión a tomar es si se trabajará dentro del sistema educativo o en talleres, de manera no formal. En algunos casos, han probado algunos espacios sin encontrar ahí el "lugar propio". Las siguientes expresiones son de profesores que saben que quieren ser docentes pero están buscando los espacios o las edades de los sujetos con quienes van a desarrollar la profesión:

C: Sí, quiero ser docente. Considero que estoy en búsqueda todavía de cuáles son las edades y espacios donde me interesa dictar clases. (Cuestionario)

M: Cada edad tiene su magia, particularmente la adolescencia es la que más me gusta para trabajar (Cuestionario)

Se percibe, en las expresiones, que no se entiende la tarea de enseñanza como algo universal, sino que tiene sus especificidades en cada nivel. Las interacciones con los y las alumnos definirían "lugares" distintos en las prácticas de la enseñanza. Rogoff (1997) desarrolla el concepto de *participación guiada* como procesos de implicaciones mutuas entre individuos que se comunican y coordinan. Consideramos que estas búsquedas pueden vincularse a definir características de grupos con quienes implicarse en situaciones educativas a largo plazo. Resulta muy interesante este aspecto de *la no universalización de la tarea* como "la tarea de la enseñanza", sino que parece haber una identificación de características distintivas por edades, no resultando lo mismo implicarse con niños pequeños que con adolescentes, por ejemplo.

Las siguientes expresiones son de profesores que trabajaron en algunos contextos educativos y ya comenzaron el proceso de selección: espacios donde no desean trabajar y espacios elegidos. Para la participación es importante "un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas" (Rogoff, 1997, p. 117). La autora indica la importancia del entendimiento entre sujetos y la necesidad de comunicación y coordinación de esfuerzos, para

que se presenten participaciones guiadas. Pareciera que los docentes están indagando dónde se entienden mejor, y en qué les interesa implicarse para enseñar y aprender de y en las situaciones.

Quien trabajó y no le gustó

La expresión registrada a continuación es de una profesora a quien no le interesaba la docencia cuando comenzó la carrera. Hizo suplencias, pero observó que no le interesaba la enseñanza. La docente tiene el título de profesor de juegos dramáticos (de tres años) que no habilita para la enseñanza en Superior. Indica que actualmente no ejerce la docencia ni tiene temas afines con ella:

S: Actualmente no estoy ejerciendo. Me interesaría desempeñarme en el ámbito superior -o dentro de algún espacio dedicado a la formación actoral- pero dado que mi título intermedio no lo habilita debería hacer una formación adicional para poder ejercer. En Primaria y Secundaria ya no estoy interesada. (Cuestionario)

Espacios ya elegidos

Ser docente por fuera del sistema educativo:

Hay quienes expresan querer ser docentes pero no en el sistema educativo, sino en otros espacios no formales. En este apartado, dos docentes indican que ya saben que no es el sistema educativo donde encontrarán "su lugar".

M: Soy docente hoy. Me gusta ser profesora pero no me gusta el espacio donde soy profesora. Creo que lo que no me gusta es el sistema educativo (en este caso el formal, que es donde trabajo y el que conozco). No siempre encuentro personas con las que pueda interactuar e intercambiar ideas. (Cuestionario)

C: Sí, quiero ser docente. Considero que estoy en búsqueda todavía de cuáles son las edades y espacios donde me interesa dictar clases. De momento encuentro que con adultos y en instituciones no formales. (Cuestionario)

En estas expresiones se advierte que no se trata de las edades con quienes logren el entendimiento, sino que se trata del entendimiento con "las comunidades de prácticas" (Wenger, 2001). Desde varias orientaciones teóricas (Fullan y Hargreaves, 1999; Ruiz Bikandi, 2004) se considera al docente "solo" en la tarea de la enseñanza. Quizá en el aula se presenta tal situación, pero los profesores están indicando la importancia de las comunidades de prácticas de las escuelas; como sistemas sociales que sostienen condiciones. Condiciones que a la vez otorgan estructura y significado a las acciones de cada integrante.

Hay docentes que expresan que les interesa trabajar en el sistema educativo, aunque dentro del mismo, consideran la necesidad de elegir el nivel donde sienten que pueden realizar mejor su trabajo:

T: Elijo ser docente, y de artística. Es una tarea de crecimiento infinito, se aprende continuamente en conjunto, con un otrx. Una retroalimentación hermosa. Particularmente, elijo trabajar en la educación formal por motivos de crecimiento personal. Me brinda estabilidad para poder seguir especializándome y realizando otras tareas relacionadas a mi campo (Cuestionario)

G: La escuela primaria no es algo que me haya cautivado por completo. No he tenido las "mejores" experiencias si es que éstas existen... en cambio la escuela secundaria me resultó más interesante o convocante desde un primer momento. (Cuestionario)

Estas citas presentan definiciones, en el primer caso, por una cuestión laboral de estabilidad, pero a la vez se indica que la tarea de enseñanza no es unidireccional, sino que en el enseñar se aprende generando retroalimentación. En el segundo caso ya hay una definición por el nivel secundario como convocante a la implicación.

Quienes sólo aceptan la docencia como salida laboral

En estos casos, quizá podría pensarse como otra forma de implicarse en la profesión. Como una posibilidad de sostén económico seguro.

M: Hoy me encuentro siendo docente principalmente como salida económica. (Cuestionario)

A: No, no quiero ser docente. Pero es un trabajo estable que me permite dedicarme a mi vocación (crear espectáculos artísticos), con más libertades económicas. Además de que me proporciona independencia y estabilidad. (Cuestionario)

Quienes aún no saben si les gustaría ser docentes

Hay docentes que aún no han encontrado espacio laboral. La docencia no fue un propósito de la elección de la carrera, pero consideran que tener la experiencia podría definir si les gustaría ser profesor. La siguiente expresión lo señala:

L: Me gustaría poder tener la experiencia, más allá de lo que obtuve en las prácticas, y saber si "es lo mío" o no. Si fuese de mi agrado, intentaría llevar la labor con compromiso, esforzándome para enseñar y aprender cosas significantes, tanto en el alumno como en mí. (Cuestionario)

En síntesis, estas expresiones de los profesores indicarían que no se trataría del "oficio de la enseñanza", general y descontextualizado, sino que se dan características particulares del "oficio del profesor" de acuerdo a los "contextos" en los que se desarrollan. Las edades de los estudiantes a quienes se les enseñará y el tipo de institución, resultan aspectos de gran importancia que los profesores están considerando en sus decisiones.

Aprender a ser docente

Resulta muy importante recuperar y analizar el *aprender a ser docente* como característica del aprendizaje, según la cual el "nuevo participante" de la comunidad va incrementando su participación a medida que aprende y actúa en ese "mundo", transformándose y transformando las interrelaciones de la comunidad. Lave y Wenger (1991) expresan que hay falsedad en los enfoques ahistóricos y universales. Se advierte en las expresiones de los profesores que se trata de procesos no universales, sino de renegociaciones y re significaciones que entrañan aprendizajes en las situaciones particulares en las que desarrollan sus actividades. Lave y Wenger (1991) definen las *identidades* como relaciones vivenciales a largo plazo entre personas, en lugares específicos e históricamente constituidos y enmarcados en sus participaciones significativas en las comunidades de prácticas.

Por otra parte, se advierte también, en las expresiones de los profesores, el tema de entender la docencia no sólo como el "dar" de sí, sino como prácticas de retroalimentación, donde el docente aprende y se reconstruye en las mismas prácticas de la enseñanza.

Este aspecto se podría vincular a los desarrollos de Engestrom de la Teoría Histórico- Cultural de la Actividad y la categoría de *aprendizaje expansivo*. En la entrevista que le realiza Gustavo Wong Fernández (desde la cátedra de Psicología Educacional en México, disponible en Youtube), Engestrom define el aprendizaje expansivo como "ir más allá de la información dada para construir nuevos criterios de la actividad". Este aprendizaje libera de las restricciones del contexto particular y permite crear nuevos contextos. En las expresiones de los profesores, se puede distinguir que más allá de la tarea de la enseñanza, se pretende también el aprendizaje y crecimiento propio. Se piensa un movimiento dialéctico entre enseñanza y aprendizaje en la tarea del profesor, que en la medida que enseña, aprende. Estos cambios volverían de manera transformadora al contexto de donde parten las situaciones.

Motivación central de ser profesores de teatro

En las expresiones de los profesores, salvo dos respuestas que se orientan a querer ser docentes para desarrollar la disciplina, los demás sostienen argumentos de cambio y/o compromiso social.

Esta característica es uno de los aspectos por los que se decidió seleccionar el profesorado de Teatro. En una investigación realizada anteriormente (Autora 1, 2015) sobre las representaciones del *ser docente* en estudiantes avanzados de profesorado, esta Carrera sostenía representaciones de ser docente para transformar la sociedad. Este ideal, que indicaban los estudiantes avanzados, aparece en los docentes principiantes a quienes se les administró el cuestionario, años más tarde.

En las expresiones de los profesores, muchos sostienen que el arte, o el teatro, es una herramienta que brinda oportunidades. Se mantiene el interés de ser docente de teatro porque se considera que existe una intervención en los "otros" a través de y posibilitando el uso de las herramientas que da el arte. Se han elegido y resumido al respecto algunas expresiones de los 25 profesores que respondieron el cuestionario:

-El arte es una herramienta de expresión y autoconocimiento que genera espacios de creatividad.

- La profesión brinda herramientas para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. También para contener a infancias y adolescencias.

- El teatro trabaja la grupalidad y el compañerismo, cosas que faltan en la sociedad. Da herramientas para la autonomía de expresar ideas, sentimientos y emociones.

- Es una poderosa herramienta que en pandemia se intensifica para poder conectarse con los demás y con el propio cuerpo.

- Es una tarea transformadora que puede cambiar la vida de muchas personas.

En líneas generales se advierte que los profesores consideran que la docencia implica espacios de retroalimentación y de crecimiento, tanto de los alumnos como de ellos mismos en el lugar de docentes.

Son sus expresiones textuales:

R: ...Creo en la Educación Pública como herramienta de transformación social, política y cultural. Porque yo tuve la posibilidad de estudiar y lo agradezco. Porque conocí el teatro en la escuela y me llena el corazón que chicos y chicas descubran el teatro. Porque crezco cada día con esta profesión a todo nivel, pero sobre todo a nivel humano. El rol del docente no es solamente impartir contenidos (tarea sin duda fundamental) es también estar abierta a escuchar las necesidades de un otro y hacer lo posible por generar cambios necesarios. Ser docente es hacer Patria. (Cuestionario)

R: Sí, primero que nada creo en el teatro como una herramienta fundamental para el desarrollo social y cívico del individuo. Para el autoconocimiento, para el vínculo con los demás, para la vida en sociedad, para el aprendizaje (...) Lo quiero y soy docente porque considero que el arte es una de las mejores herramientas que tengo para transformar y contribuir al mundo. (Cuestionario)

Se recupera en este apartado el texto de Eliana Abramovich y Mariela Regatky (2010), quienes expresan que los aprendizajes artísticos

(...) tienden a favorecer el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética, la expresión, las potencialidades y la integración de dimensiones cognitivo – emocionales (p. 2)

El aula de arte (sobre todo en teatro) se convierte en un espacio de taller, donde hay movimiento, interacciones, expresión. Se rompe con la dinámica del aula que sostienen las disciplinas escolares. Para las clases de teatro, se suele solicitar aulas sin bancos para poder trabajar en el espacio, si no hubiera la posibilidad... se corren los bancos para liberar espacio de trabajo. Esta característica, ya en principio, rompe con las dinámicas escolares.

Luego, de acuerdo a las intervenciones que se puedan generar en las clases, el arte podría habilitar espacios de creación, de comunicación, de apertura al error, de valoración de posibilidades de cada sujeto, de intercambios y creaciones de significados.

En las expresiones de los profesores que respondieron el cuestionario, se advierte que hay un marcado interés en generar situaciones de enseñanza que contribuyan al auto conocimiento y al desarrollo. El interrogante que se nos presenta es si se consiguen realizar y sostener propuestas educativas en esa dirección.

Importancia del "recibimiento" institucional al profesor principiante

Los profesores principiantes se reciben y entran al campo profesional, de alguna manera solos. Cada uno debe saber cómo realizar las inscripciones para tomar horas en el sistema educativo, cómo se "toma" un trabajo. Y una vez conseguidas las primeras horas, se presenta en la escuela donde se le asigna el grupo al que hay que dictarle clases.

Los próximos apartados, se focalizan en las expresiones de los profesores principiantes sobre estas situaciones y vivencias sostenidas en esos momentos.

Marcelo García, C (2011) define sobre la *inserción*:

La inserción profesional en la enseñanza es un período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 57)

En la cita se advierten las implicancias que tiene este momento particular de la trayectoria de la formación docente. En relación a los contextos, en ocasiones son espacios desconocidos; en otras, son espacios muy conocidos como alumno. En sí, en líneas generales, todo el contexto de enseñanza y aprendizaje es muy conocido por los profesores principiantes, ya que lo han transitado durante casi toda la vida. Es momento de re conocer esos espacios desde otro lugar: el del docente; a la vez que construir ese "nuevo lugar" a ocupar.

En relación con el recibimiento institucional, en los cuestionarios los profesores expresan:

C: Fue una sensación rara, me sentí bastante perdida. Llegué a un colegio que no conocía con grupos de hasta 30 niños que algunos no habían tenido teatro y yo nunca había tenido práctica con esa edad. Recuerdo que me dijeron dónde estaba el aula y nada más. Cuando terminé el horario, no sabía para donde ir y tuve que pedir ayuda a los niños. En general todo fue así hasta que pude ir entendiendo la dinámica. (Cuestionario)

M: Miedo, e inseguridad. No sabía cómo se manejaban en la institución/sistema y nadie te ayuda mucho. A su vez tenía una clase planificada pero no sabía cómo iba a desenvolverme frente al grupo ya que no había tenido mucha práctica. (Cuestionario)

Estas expresiones indican las inseguridades y soledades que se presentan en la entrada a las instituciones. A su vez, en ocasiones estas inseguridades se incrementan porque en la institución tampoco se encuentra un acompañamiento. Tal es así que uno de los profesores expresa que al terminar la clase, un estudiante lo orientó en la institución.

Docente como artesano

Se suele vincular al oficio del ser docente con la tarea de un *artesano*. (Alliaud y Antelo, 2011; Alliaud, A., 2017) Los trabajos de estos autores recuperan las características del artesano estudiadas por Richard Sennett (2009). Pero en estas características, podemos encontrar una diferencia muy interesante, en este momento de los inicios. En las tareas del artesano, el aprendiz es siempre acompañado por su maestro y comienza paulatinamente a hacerse cargo de las tareas con su acompañamiento constante en el taller. Sostiene Sennet (2009):

En teoría, el taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito y el explícito. Se insistiría ante los maestros para lograr que se explicaran, que sacaran a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior, a condición de que pudieran y de que quisieran hacerlo. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben (...) (p. 55)

Se advierten procesos de enseñanza, de acompañamiento y una independencia paulatina del aprendiz. El profesor ha transitado su formación, por fuera del espacio laboral (en este caso en la Universidad). De pronto la carrera se termina y se debe ingresar a las instituciones sin guía, ni acompañamiento. Sennet indica el momento de la llegada de la máquina; que trabaja en producciones industriales, a velocidad, a manera de réplica, de robot. El momento de ingreso de los profesores a las instituciones ¿se podría vincular más con el modelo del artesano o con el modelo de la máquina?

Jorge Larrosa (2018) expresa que si bien nos encontramos en momentos de mercantilización de la profesión, prefiere seguir trabajando con la categoría de oficio porque "oficio remite a la humildad de los quehaceres de cada día" (p. 304)

Es decir, habría una artesanía en las situaciones y resoluciones de cada situación como únicas. Pero al inicio, las tareas del profesor son bastante inhóspitas, sin acompañamientos, en un vertiginoso comienzo en el que hay que entrar en las situaciones solitariamente.

Sentimientos del primer día de clases como profesor

En algunas de las expresiones de los docentes, se pueden advertir las vivencias de vértigos a las que se hizo referencia en el apartado anterior. Una de las citas expresa que la docente tomó las horas, y una hora más tarde tenía que tener la clase preparada para un grupo de alumnos desconocido.

M: Estaba nerviosa, no me sentía preparada. Me sentía "chica" aún para cumplir ese rol. (Cuestionario)

D: Recuerdo no estar listo, preparado, mentalizado para lo imprevisto, para cambiar dinámicas u otorgarle el tiempo a cuestiones organizativas. Me sentía inexperto en el rol,

inexperto en estar frente a un curso organizando, proponiendo dinámicas, compartiendo saberes y trabajando vínculos. (Cuestionario)

A: Fue increíble, tomé las horas a las 12 del mediodía y a la 1 entraba a clases. Tuve que improvisar una clase para 30 niños que se me tiraron encima como si yo fuera una especie de futbolista famoso. (Cuestionario)

Estas citas expresan inseguridades, por los "nuevos espacios" en relación con las cantidades de niños en las clases, dinámicas, vínculos, tiempos de preparación de la clase. Se advierte que los profesores no presentan preocupaciones por los contenidos a enseñar, sino que las inquietudes se vinculan más con los grupos de clases y las dinámicas e interacciones que se generen. Se relacionan con el desempeño del "oficio", eso que no se transmite en las clases de la formación inicial.

Fracaso o éxito en la tarea

En las siguientes dos citas, los profesores expresan no haber tenido buena experiencia en su primer día de trabajo. En el primer caso, se focaliza en el plan de clase que se llevó. Un tema central en el ser profesor, la planificación de la clase. En este caso, se trataría de un error en la tarea. Pero en el segundo caso, el problema se reconoce en la burocracia que implica el sistema educativo. Es decir, las "reglas de juego" de la comunidad a la que se está ingresando. Poder ser parte, implicaría entrar en esas reglas de juego para conocerlas y reconstruirlas.

L: El primer día fue caótico en todos los sentidos. Pero me llevé una gran enseñanza: el plan de clase o la planificación a veces no tiene sentido. Y siempre hay que tener muchos recursos para sacarlos en cualquier momento. (Cuestionario)

M: Ansiedad y miedo... pero luego de los primeros 5 minutos ya me sentí radiante por poder conectar con los alumnos y alumnas de esa escuela. Sin embargo, jamás me sentí a gusto con la burocracia de esa escuela en particular. (Cuestionario)

Trabajo en el sistema educativo antes y ahora

En los cuestionarios,

- 19 profesores responden que trabajaron en el sistema educativo, de los cuales 14 continúan trabajando actualmente.
- 5 nunca trabajaron en el sistema educativo.
- 5 trabajaron en el sistema educativo pero actualmente no.
- 8 hoy se encuentran trabajando en secundaria. De los cuales 1 también lo hace en el nivel superior.

Trabajo en espacios educativos no formales:

- 15 dicen que trabajan en otros espacios educativos. 14 expresan que trabajan en talleres.
- 10 dicen haber comenzado en talleres.
- 3 no contestan,
- 3 dicen nunca haber trabajado en docencia.

Participación en el Grupo Focal de Intercambio con fines de investigación

En el cuestionario administrado se indagó sobre el interés en participar de algún espacio de intercambio con otros docentes a los fines de la investigación. 16 profesores afirman que les interesa integrar un grupo. 8 expresan que no. 1 no contesta. Quienes expresan por qué no integrar un grupo, dicen tener muchos grupos y trabajo. Otros dicen que por ahora no, ya que no tienen experiencia docente.

Quienes expresan querer integrar un grupo, dicen que les resultaría interesante para compartir ideas, lo que se siente, vivencias, poder escuchar otras experiencias, aportar miradas. Revivir alegrías. Recibir ayudas que uno no tuvo al comenzar. La docencia suele ser muy solitaria. Conocer cómo se afronta la virtualidad y el sistema educativo.

Las expresiones de los profesores fueron:

G: Porque siempre está bueno aportar, escuchar e intercambiar. Nutrir la propia práctica y reflexionar colectivamente sobre la enseñanza artística, en mi caso (Cuestionario)

C: Porque creo que el intercambio de vivencias, cualquiera sea la disciplina, es enriquecedor tanto en lo personal como en lo profesional. Te ayuda de antemano a entender algunas situaciones que se pueden presentar, y además, lo más notable quizá sea el posible apoyo que se reciba de colegas para tener en cuenta ante ciertas situaciones que estemos atravesando en el aula. (Cuestionario)

R: Aprendemos desde la experiencia y conocer las experiencias de otros colegas puede ser muy enriquecedor para mi labor futura. (Cuestionario)

En líneas generales, los profesores valorizan positivamente la posibilidad de intercambiar ideas y experiencias con otros profesores. Consideran la situación de interacción con otros docentes como situaciones de aprendizaje y de construcción.

En Psicología, desde diversas líneas teóricas se valora positivamente el aprendizaje por interacción, podríamos citar los trabajos de Perret Clermont, Carugatti, Mugny, Cazden, Rogoff, entre otros. También la Didáctica propone como forma de trabajo para capacitaciones docentes la reflexión sobre la práctica con compañeros. Podemos citar los trabajos de Delia Lerner (1994, 1996, 2009)

Forman y Cazden (1984) expresan: "La colaboración exige una tarea mutua, en la cual los compañeros trabajan juntos para producir algo que ninguno habría podido producir por su cuenta" (p. 144).

A modo de síntesis

Se considera que las construcciones de identidades docentes van más allá de la formación que se realiza en las carreras de grado. Es un proceso complejo y continuo que dura toda la vida y que implica las diversas situaciones y comunidades con las que los profesores interactúan transformándose mutuamente: sujeto – contexto.

Se ha desarrollado el concepto de aprendizaje situado, recuperando la teoría de *participación periférica legítima* de Wenger y Lave (1991, 2001) y a partir de aquí, se analizaron algunos aspectos que los profesores señalan en relación con sus primeras participaciones en las comunidades escolares

Entre los aspectos que se analizaron, se pueden mencionar: las elecciones del lugar donde ser profesor, la importancia de la estructura de comunidad de prácticas con otros profesores, sentidos políticos de la enseñanza del teatro.

En relación con las *elecciones del lugar donde ser profesor*, se ha advertido que, en los comienzos de la tarea docente, los profesores se encuentran realizando un sondeo para identificar cuál es "su lugar" donde se sienten implicados. Espacios escolares o no escolares y edades de los estudiantes con quienes realizarán la tarea de enseñanza. Estas expresiones generan el interrogante acerca de ¿el oficio del ser docente no es Universal? Se construirían oficios de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla la tarea. No se trataría de un ser docente de modo general y descontextualizado.

A su vez, en estas elecciones también surge *la importancia de la estructura de la comunidad de prácticas* con otros docentes. Los profesores señalan que es un indicador de permanencia en la institución el sentirse bien en dicha estructura. Esta otorgaría estructura y significado a las acciones de cada integrante.

También en este mismo sentido, expresan vivencias sobre los comienzos o las llegadas a las escuelas de manera solitaria y el encontrarse sin acompañamiento por parte de los integrantes de la comunidad institucional. En este punto recuperamos los modelos artesanal e industrial trabajados por Sennet (2009). Quizá los comienzos de la profesión, sean más vinculables al modelo industrial que al artesanal. Y se podría hablar de una artesanía en las situaciones y resoluciones de cada situación de enseñanza como únicas.

En cuanto a los sentidos políticos de la enseñanza del teatro, salvo dos respuestas que se orientan a querer ser docentes para desarrollar la disciplina, los demás sostienen argumentos de cambio y/o compromiso social. El profesor de teatro, por características de sus comunidades disciplinares, sostiene clases que se diferencian de las dinámicas tradicionales de la escuela: habilitando espacios de creación, de comunicación, de apertura al error, de valoración de posibilidades de cada sujeto, de intercambios y creaciones de significados. Pero a su vez, los profesores expresan que consideran que sus trabajos en las aulas son importantes ya que la disciplina contribuye al autoconocimiento y al desarrollo del sujeto.

Se considera al arte como espacios de escucha, y a la vez, de expresión, de observación y a la vez de creación, de trabajo en búsqueda de herramientas propias y a la vez enriquecidos y enriqueciendo los intercambios con otros compañeros.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, E. y Regatky, M. (2010). "El potencial del arte y su contribución a la transformación de las prácticas escolares". En *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones y Ciencias de la Educación. (IICE). 29 y 30 de noviembre 2010. Actas de Jornadas.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: Aiqué.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.
- Engestrom, Y. (2020). "Entrevista realizada por Gustavo Won Cervantes desde la cátedra Psicología Educación". 20 de abril 2020. México.
<https://www.youtube.com/watch?v=Dd-L8n0SVzY> (consulta: 28 de septiembre de 2022)
- Engestrom, Y. (2001). "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". En *Journal of Education and Work*, Volumen 14, No. 1. (Traducción con fines didácticos de M. Larripa. Psicología General, Cátedra II, UBA). (pp. 1 – 16).
- Erausquin, C. (2013). "La teoría histórico cultural de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos". En *Revista de Psicología Segunda Época*. Universidad Nacional de La Plata Volumen 13. (pp.173 – 197).
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventudes y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1983) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Fernández, L. (2003). "Las instituciones de formación y los educadores". En *Revista Nordeste. Publicación y ensayos* Volumen N° 19. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. (pp. 35 – 48).
- Forman, E. y Cazden, C. (1984). "Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". En *Revista Infancia y Aprendizaje* 1983 Volumen 27/28. (pp. 139 – 157).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2018). *La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goñi, M. (2015). "Identidades docentes. Algunas vinculaciones entre las identidades del profesor de Teatro y las del profesor de Historia". En *Revista La Escalera*. Anuario de la Facultad de Arte Volumen N° 25. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (pp. 85 – 100).
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Ley Provincial de Educación N° 13688/07. Año 2007. <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Ley-provincial-de-educacion.pdf> (consulta: 25 de septiembre 2022)
- Lerner, D. (1994). "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente" En *Revista Lectura y Vida*. Año XV. Volumen N° 3. Septiembre de 1994. (pp. 33- 54).
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Un alegato contra la falsa oposición". En Castorina, A; Ferreiro E y otros (1996) *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Paidós Educador. (pp. 69 – 118).
- Lerner, D. (2009). "Construir la escuela como comunidad de estudio". En Miret Bernal, I. y Armendano, C. En *Lectura y bibliotecas escolares*. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Colección Metas Educativas 2021. Noviembre de 2009. España. (pp 59 – 71).
- Marcelo García, C. (2011). "La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" En *Estudios e investigaciones. CEE Participación educativa*. Madrid. Marzo 2011. Volumen 16. (pp 49 – 68).
- Marcelo García, C. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza de profesores principiantes". *Revista Docencia* Volumen 33 Diciembre 2007. Chile. (pp. 27 – 38).
- Meschman, C.; Erausquin, C. y García Labandal, L. (2014). "Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad profesional del profesor en Psicología". En *Anuario de investigaciones*. Volumen XXI, Universidad de Buenos Aires. (pp. 104 – 116).
- Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. CFE, 2009 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf> (consultado: 25 de septiembre 2022)
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch, James; del Río, Pablo y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (pp. 111- 128).
- Ruiz Bikandi, U. (2004) "Anayse du travail et formation professionnelle des enseignants". *Congres de I.A.E.C.S.E.* París. Actas de Congreso.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Vigotsky, L. (1930 – 1983). "El instrumento y el signo en el desarrollo del niño". *Obras Escogidas VI*. Moscú: Editorial Pedagógica. (pp. 11 – 100).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

¹ Martha Judit Goñi es Profesora en Ciencias de la Educación. (FCH. UNCPBA) Mgter en Educación con orientación en Psicología Educacional. (FCH. UNCPBA) Especialista en Ciencias sociales con mención en curriculum y prácticas escolares (FLACSO) Cursando el Doctorado en Psicología (UNLP). judige@hotmail.com

² Cristina Erausquin es Licenciada en Psicología. Mgter en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO-UAM Cargo: Profesora Titular de Psicología Educacional Facultad de Psicología UNLP y Adjunta a cargo de Psicología Educacional en Facultad de Psicología UBA. erausquinc@gmail.com