

ARTÍCULO

Procesos identitarios: análisis de cuestionarios a profesores de teatro

MARTHA JUDIT GOÑI | Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
judige@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-1046-9772

| 1

Recepción: 19/9/2022. Aceptación: 1/11/2022. Publicación: 14/4/2023

Resumen

El presente trabajo forma parte de la Tesis de Doctorado de la autora, dirigida por la Magister Cristina Erausquin: *Los profesores principiantes. Vivencias y aprendizajes en la construcción de identidades*. La misma se propone identificar, describir y analizar vivencias y aprendizajes que caracterizan la construcción de identidades de los profesores principiantes de teatro egresados de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La muestra está compuesta por egresados de los años 2015 a 2019. (Se seleccionaron los últimos años antes de comenzar con los trabajos de la tesis en 2020).

En esta etapa se sistematizaron los cuestionarios que se administraron en el año 2021. Los cuestionarios tuvieron por objetivo iniciar el contacto con los 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).

El tema es abordado desde una perspectiva socio-histórico-cultural, considerando el inicio de la docencia como un objeto complejo. Se trata de una etapa muy particular, ya que son los primeros momentos en los que se afrontan situaciones genuinas de enseñanza, sin la ayuda de los profesores que generaban orientaciones. Ya no se es estudiante y se ha adquirido una «libertad» o «independencia», en tanto cada uno elegirá cómo ejercer la profesión desde una «autonomía profesional».

En el texto se analizarán situaciones que se consideran intervienen en la constitución de identidades. Situaciones vinculadas con las culturas disciplinares, con las comunidades escolares, con la formación docente y con las trayectorias de vida. Estas situaciones implican un interjuego entre lo inter y lo intra psicológico y entre lo situacional e histórico.

Las experiencias de los docentes son interpeladas desde la perspectiva socio-cultural, articulando un análisis interdisciplinario, entre lo psico-socio-educativo, la acción y, la concepción pedagógica situada en escenarios escolares.

Palabras clave: identidades docentes, comunidades de prácticas, profesor principiante

Identity Processes: Analysis of Questionnaires for Theater Teachers

Abstract

This work is part of the doctoral thesis of the author supervised by Ms. Cristina Erausquin: "Beginning teachers. Experiences and learning in the construction of identities". It aims to identify, describe and analyze the experiences and learning that characterize the construction of identities of beginning theater teachers who graduated from the Faculty of Art of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires. The sample consists of graduates from 2015 to 2019. (They were selected as the last years before starting the thesis work in 2020).

In this stage, the questionnaires administered in the year 2021 were systematized. The objective of the questionnaires was to initiate contact with the graduates of the Dramatic Games Teacher career (first intermediate degree of the Theater Teacher career, both qualifying for the teachers work in the Educational System).

The subject is approached from a socio-historical-cultural perspective, considering the beginning of teaching as a complex object. It is a very particular stage since those are the first moments in which real teaching situations are faced, without the help of the teachers who generated guidance. You are no longer a student and you have acquired "freedom" or "independence", as each one will choose how to practice the profession from a "professional autonomy".

The experiences of the teachers are questioned from the social-historical-cultural perspective, articulating an interdisciplinary analysis, between the psycho-social-educational focus and the pedagogical action and conception related to school settings.

Keywords: teaching identities, communities of practice, beginner teacher

SER DOCENTE

El ser docente¹ está atravesado por construcciones que se originan en multiplicidad de intersubjetividades y trayectorias. Se investiga específicamente el momento de inicio de la práctica profesional docente. Es una etapa muy particular, ya que son los primeros momentos en los que se afrontan situaciones genuinas de enseñanza, sin la ayuda de los profesores que generaban orientaciones. Ya no se es estudiante y se ha adquirido una «libertad» o «independencia», en tanto cada uno elegirá cómo ejercer la profesión desde una «autonomía profesional». A su vez, hay instituciones nuevas en las cuales es necesario insertarse con reglas nuevas, compañeros de trabajo desconocidos, autoridades, un sistema educativo que responde a normas.

Es un nuevo peldaño en la trayectoria. Ya el estudiante dejó de serlo. Tiene su título docente y consigue su primer trabajo. Algunos interrogantes que se plantean o se reeditan, en relación a ello, son: ¿Por qué o para qué quiere ser docente? ¿Qué aspectos de las «trayectorias» consideran de relevancia para esa etapa inicial? ¿Qué identificaciones, apoyos o andamiajes destacan en esta etapa de aprendizaje? ¿Qué aspectos de las carreras de formación consideran aportes importantes y cuáles obstáculos? ¿Qué otras condiciones, en las trayectorias vitales y en los escenarios educativos de trabajo profesional actuales y futuros, pueden, desde sus perspectivas y posicionamientos, resultar favorables y cuáles desfavorables para la construcción y el desarrollo del rol docente y su profesionalización? ¿Qué vivencias emergen y qué re-significaciones de la historia escolar y universitaria vividas se ponen en juego, en los inicios del ser docente? ¿Qué conceptualizaciones construyen sobre el ser docente, y sobre la intersección entre la/s identidad/es docente/s y la identidad profesional, la identidad personal y la identidad como integrante de una comunidad social? ¿Cuáles son los problemas que abordan los docentes principiantes en los escenarios educativos del sistema en los que comienzan a ejercer su rol? ¿Cómo son sus prácticas, cómo intervienen y con quiénes, con qué objetivos, con qué destinatarios en el abordaje de problemas de aprendizaje y convivencia en escenarios educativos escolares? ¿Qué herramientas utilizan y qué resultados obtienen?

Se comenzará analizando la *categoría de identidad*. Se entiende que el concepto de identidad es una construcción teórica de gran complejidad y hay diversas perspectivas que lo definen de diferente manera.

En principio, se retoma la idea de que la identidad o las identidades se construyen en procesos de interacciones. Meschman, Erausquin y García Labandal (2014) expresan:

Se considera a la identidad una construcción social, conformada en el interjuego constante entre lo individual y lo colectivo, lo singular y lo cultural, lo político, histórico y situacional, emergiendo y transformán-

dose sobre la base de elecciones propias y cambios socioculturales.
(Meschman et al., 2014, p. 106)

En esta definición se pueden advertir los procesos dialécticos identificados por la teoría socio histórica, que constituyen al sujeto humano: el interjuego entre lo «inter» y lo «intra» subjetivo. En la pregunta de investigación vigotskiana: ¿cómo se pasa de las funciones naturales a las específicamente humanas?, se presenta un pasaje del orden natural al orden cultural, y a la vez de los planos sociales y culturales a los planos del individuo. Estos «pasajes» no se consideran simples, son complejos e históricos procesos de internalizaciones, de reconstrucciones internas del sujeto y de la cultura en constante interacción. En estas reconstrucciones, las significatividades y los signos tienen un lugar predominante. Vygotski (1983) expresa:

El signo surge como resultado de un complejo proceso del desarrollo, en el pleno sentido de la palabra. En el comienzo del proceso se halla una forma transitoria, mixta, que combina lo natural con lo cultural en el comportamiento del niño. (Vygotski, 1983, p. 19)

Lev Vygotski utiliza para explicar los procesos de internalización la imagen de «enraizamientos» en la historia construida por el sujeto a partir de las interacciones socio culturales. «Enraizamiento» adquiere el sentido de que las funciones psíquicas superiores se originan en formas exteriores de comportamiento, pero que, a la vez, constituyen signos al interior de las significaciones que otorga cada sujeto. La interiorización no es mecánica, sino que implica la reorganización de las operaciones del empleo de significados externos, a través de procesos de reconstrucciones. «El proceso interiormente mediato comienza a utilizar conexiones y procedimientos completamente nuevos, que no se parecen a los que eran característicos de la operación con signos externos» (p. 81).

Estos desarrollos hacen pensar en «identidades» que se constituirían en relaciones situadas, en interacciones que cada sujeto vive en contextos determinados y que entraman el plano de lo socio histórico cultural. En la teoría vigotskiana, ambos planos, lo situado y lo socio histórico, se constituyen dialécticamente. No existe uno sin el otro. Las situaciones específicas se enmarcan en las historias, y las historias se transforman a partir de las situaciones específicas.

Meschman y otros (2014) expresan sobre las identidades profesionales: «La identidad profesional se articula con las condiciones en las que se desarrolla la práctica, el impacto que las tradiciones formativas han tenido y tienen en su profesionalización, y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo» (p. 106).

IDENTIDAD DEL PROFESOR DE TEATRO Y COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

Surge el interrogante de si se puede enunciar la existencia de una *identidad de profesor de teatro*. Por un lado, habrá características propias de la construcción disciplinar. Por otro lado, se involucrarán los procesos históricos significativos con los que cada sujeto haya participado en los escenarios formativos, e incluso las diferentes trayectorias sociales y familiares que puedan prescribir o influenciar de modo diverso a los distintos sujetos. Se considera que no se trata de moldeamientos externos, sino que todas las constituciones subjetivas implican procesos de enraizamiento en cada sujeto.

| 6

En relación a las características propias de la construcción disciplinar, se toman como referencia los desarrollos de Tony Becher (1993), quien distingue diversas *comunidades disciplinares*. Cada cultura disciplinar tiene sus propios lenguajes, sus propias formas simbólicas, para diferenciarse de otras profesiones en sus «luchas» interdisciplinarias, por ejemplo. Es decir, las tramas significativas que hacen a la identidad se constituyen en interacciones, discursos, reglas —tanto explícitas como implícitas—, gestos, miradas, palabras.

Por otro lado, Lave y Wenger (1991) desarrollan el concepto de *comunidad de prácticas*, que implica a los sujetos como miembros de relaciones compartidas en el tiempo. Estas comunidades generan ideas, vocabularios, rutinas, formas de hacer y comprender la realidad. En sí, se construyen modos de «vivir» compartidos por los miembros de la comunidad.

En los procesos de construcción identitarios de los profesores de teatro —en los momentos de sus comienzos en la profesión—, se advierte un *entramado* (Cazden, 2010) de contextos que intervendrían de manera inseparables: la formación docente, la especificidad disciplinar —en este caso, el Teatro—, la comunidad de prácticas profesionales donde se inserta el profesor principiante y, estos tres campos, atravesados por las historias que constituyen a cada sujeto.

Por otra parte, en los trabajos de Esteban Guitart (Esteban Guitart y Moll 2014, Esteban Guitart y Llopart 2016, Subero y Esteban Guitart, 2020) surgen aportes teóricos que posibilitan nuevas miradas a la definición de la identidad. En la introducción de su trabajo *Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad*, Subero y Guitart (2020) expresan:

Los *fondos de identidad* se erigen de este modo como espacios en donde se reconocen intereses, aficiones, experiencias y vivencias por parte de los jóvenes como recursos importantes para estimular su desempeño académico. Específicamente, la subjetividad permite que el aprendiz se convierta en sujeto a partir de la producción de sus propios procesos de subjetivación mediante la práctica dialógica y comprensiva. (Subero y Guitart, 2020, p. 213)

Se entiende a los *fondos de identidad* vinculados con los *fondos de conocimiento*. Por cuanto los fondos de conocimiento se transforman en identitarios cuando el sujeto se define a través de los mismos.

Esteban Guitart, siguiendo a González, Moll y Cammarota, define a los *fondos de conocimiento* del siguiente modo: «Los fondos de conocimiento son el resultado de las experiencias vividas por las personas, incluyendo su interacción social, su participación en múltiples mercados de trabajo y sus actividades relacionadas con las variadas lenguas» (González & Moll, 2002; Moll & Cammarota, 2010, como se cita en Esteban Guitart y Moll, 2014, p. 36).

Por *fondos de identidad*, el autor indica: «Usamos el término fondos de identidad para referirnos a los recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos recursos que son esenciales para la auto-definición de una persona, su auto-expresión y su auto-comprensión» (Esteban Guitart y Moll, 2014, p. 31).

Esteban Guitart y Subero (2020) definen el aprendizaje como producción de conocimientos que se articula con las formas de vida del sujeto, a través de experiencias en las que se interrelacionan los planos simbólico y emocional.

Este proceso puede explicar el desarrollo de constituciones identitarias singulares en la construcción histórica de los profesores principiantes. En las expresiones de los docentes, se pueden advertir *valoraciones* que han construido en las trayectorias constitutivas de su profesión, que implican *fondos de conocimiento* construidos tanto en la formación inicial como en las interacciones familiares, escolares y disciplinares. Las personas se definen desde los *fondos de identidad*, que son aquellos *fondos de conocimiento* que se han transformado en *mí* o en *lo mío*, en tanto los sujetos los han internalizado e integrado a sus sistemas psicológicos.

Se analizan, en las respuestas de los cuestionarios administrados, las vivencias y los aprendizajes que caracterizan la construcción de identidades de profesores principiantes de teatro. Los docentes que ingresan a sus prácticas de enseñanza del teatro en el sistema educativo, entran sus fondos de identidad construyendo significados en nuevas interacciones profesionales, a la vez que se transforman sus *fondos identitarios*.

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. Quie-

nes 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 cuánto 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: 9, de los cuales se obtuvieron 8 cuestionarios.

Egresados 2016: 6, de los cuales se obtuvieron 4 cuestionarios.

Egresados 2017: 4, de los que se obtuvo 1 cuestionario. De esta cohorte hay dos egresados que viven en el exterior.

Egresados 2018: 10, de los cuales se obtuvieron 7 cuestionarios.

Egresados 2019: 8, de los que se obtuvieron 5 cuestionarios.

O sea, en total se obtuvieron 25 cuestionarios respondidos de los 37 egresados seleccionados. 8 de los egresados de la muestra 2015- 2019 obtuvieron el segundo título: Profesor de Teatro.

PRINCIPALES DATOS A CONSIDERAR

Edades: se extienden entre los 25 y 37 años —una egresada tiene 47 años—.

Lugar en que residen: 14 en Tandil, los 9 restantes en otras localidades de la provincia de Buenos Aires, 2 residen en Provincias de Córdoba y Chubut.

Interesaba saber si hoy se encuentran en la misma ciudad donde hicieron su formación, ya que, a la hora de insertarse en el sistema educativo, podrían contar con el conocimiento directo a partir de sus trayectorias en esas escuelas, o porque conocen las escuelas desde su infancia y adolescencia.

15 de los 25 son profesores que trabajan en sus lugares de origen. En Argentina el área artística estuvo conformada tradicionalmente por las disciplinas de música y plástica. En el año 1993, con la Ley Federal de Educación, se incorporó el teatro al área. Pero se comienzan a generar cargos de manera muy esporádica. Por tal motivo, el conocimiento sobre las instituciones, no se vincularía específicamente con teatro, sino con los rituales, dinámicas, lenguajes que cada institución construye en sus procesos históricos.

LUGAR DEL TRABAJO ACTUAL Y DE SU ESCOLARIZACIÓN

Trabajan en la ciudad donde cursaron su escolaridad: 15 Trabajan en ciudades distintas a las de su escolarización: 10
--

El hecho de trabajar en la ciudad donde cursaron sus estudios primarios y secundarios, puede resultar un aspecto importante en la constitución del oficio y tal vez en la configuración de su identidad profesional o cultural. Porque los espacios educativos tienen *tradiciones*. Quienes habitaron las escuelas, las transitaban como alumnos, saben acerca de ellas. Más allá de que eso pueda «jugarles una mala pasada» ya que, a lo largo de los años, dichas tradiciones pueden haber cambiado, en relación a como fueron vividas en las escolarizaciones propias. Como expresa Andrea Alliaud (2017) «Los saberes de oficio, necesarios para enseñar, tuvieron desde siempre como fuente principal las vivencias, las experiencias que se han protagonizado en las escuelas, primero como alumno y después como docente» (p. 71).

Al trabajar en «sus ciudades», podrían recuperar esos saberes sobre las tradiciones de cada institución, tal como fueron construidos en su trayecto como alumno o alumna.

Con relación al concepto de *vivencia*, se trabajará desde la teoría vygotskiana, en la categoría *perezhivanie*. Erausquin, Sulle y Lavandal (2016) definen: «La vivencia expresa las características propias del organismo y las del contexto, posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales» (p. 99).

Se advierte una diferencia entre el concepto de vivencia y el de emoción. La *perezhivanie* se entiende como una experiencia compleja y dialéctica que entrama la personalidad y el desarrollo del sujeto con las situaciones que implican aspectos sociales y culturales. En ese entramado se constituyen sentidos, emociones y aprendizajes. Como expresa González Rey (2009), no existe proceso cognitivo separado de las vivencias, excepto el caso de fijaciones por repetición. La vivencia, en cada situación, es lo que hace que cada acontecimiento sea único y personal, e incluso determine el tipo de influencia que genera en la constitución subjetiva. A la emoción se la considera como

el verse afectado por situaciones a nivel de los vínculos sociales. Las vivencias implican al sujeto en todo su ser significativo e histórico, atravesado por las experiencias situadas, que a la vez actúa en ellas atribuyéndoles sentido y significado. *Pereshivanie* implica una compleja relación entre el sujeto y el entorno. Vygotski (1983) expresa:

Las formaciones de la compleja unidad entre el lenguaje y las operaciones prácticas son el producto de un proceso de desarrollo que se adentra en las lejanas profundidades, en las que la historia individual del sujeto se halla estrechamente ligada a su historia social. (Vygotski, 1983, p. 31)

| 10

Trabajar en lugares donde se tiene una historia como alumno, puede implicar al sujeto desde sus vivencias de un modo particular. Lo que también se vincula con los conceptos de *fondos de conocimiento* y *fondos de identidad* desarrollados anteriormente. Hay construcciones de conocimientos ancladas en barrios, en historias de las ciudades, en los modos de *habitar* que las constituyen y en los entrecruzamientos multiculturales. Esos entramados conforman *fondos de conocimientos* que se reconstruyen constantemente y que se pueden —o no— recuperar en las escuelas. Más de la mitad de los docentes principiantes trabajaron en las ciudades donde crecieron. (15 de 25 que respondieron el cuestionario). Podría —o no— ser un facilitador para situarse en el aula, el haber sido parte de la historia cultural del lugar.

SITRABAJÓ O NO EN LA ENSEÑANZA DE TEATRO MIENTRAS ESTUDIABA LA CARRERA

En relación con trabajos previos: 11 docentes respondieron que no *trabajaban mientras estudiaban* y los 14 restantes sí lo hacían. En su mayoría trabajaban dictando talleres de teatro. A su vez, 8 profesores de esos 14 también tomaron suplencias en el sistema educativo mientras estudiaban la carrera. O sea que más del 50 % de los docentes de teatro responden que mientras estudiaban trabajaban ejerciendo ya la profesión de la enseñanza del teatro.

Los datos son significativos en relación a los *aprendizajes situados*. En general, en la formación de formadores, las asignaturas se dictan intentando contextualizar los contenidos, pero los estudiantes que no tienen experiencias de enseñanza, suelen recuperarlas solo desde lo vivido como alumno. En cambio, si los estudiantes se encontraban ya involucrados en situaciones de enseñanza, (como sucedió con más del 50 % de la muestra), es posible que hubieran podido atribuir significado y sentido a los contenidos curriculares, desde las situaciones que estaban transitando como docentes.

Por otra parte, la carrera de Profesorado de Teatro que se tomó como caso de estudio, es la única en el país que tiene una formación pedagógica, que acompaña la formación disciplinar desde el primer año. Por tal motivo, los estudiantes que mientras estudiaron trabajaban ya como profesores, tenían oportunidades de consultar a los docentes de las materias que cursaban sobre las situaciones de enseñanza que vivían. Por un lado, los estudiantes tenían docentes a quienes podían consultar; y por otro, las experiencias laborales podían integrarse a los contenidos que se desarrollaban en la formación, constituyéndose una *significatividad situada*.

| 11

Esto podría haber sucedido solo en los casos en que el dictado de las asignaturas haya retomado esas experiencias para el desarrollo o abordaje de los contenidos. Al decir de Esteban Guitart y Subero (2020):

Se sugiere que cualquier pedagogía inclusiva tiene que reconocer las experiencias y las vivencias de los estudiantes a partir de unidades subjetivas históricas y configuradas (...), o a lo que nosotros nos referimos como *fondos de identidad* en el marco de la subjetividad. (Guitart y Subero, 2020, p. 231)

Tal como expresan Esteban Guitart y Llopart (2016), sin embargo, los *fondos de conocimiento* suelen permanecer desconocidos en las aulas.

En ese caso, nos queda como interrogante: ¿cuánta significatividad se podría incorporar a los contenidos, recuperando las experiencias de los propios alumnos, sabiendo que más de la mitad de los estudiantes estaban insertos en prácticas de la enseñanza? Y los estudiantes, en las clases, ¿habrán introducido sus experiencias como profesores en las interacciones áulicas? ¿O se habrán quedado en la posición de alumno «alumnizado»? Como expresa Larrosa (2018), alumno-alumnizado es quien toma las materias como un trabajo, un trámite que hay que realizar. En ese caso, no se habrían dado la oportunidad de generar espacios intersubjetivos con el profesor, que les posibilitaran compartir y acompañar las primeras prácticas laborales como docentes de teatro. Es decir, en los intercambios, alguna de las partes ingresa las experiencias a trabajar. Situando las experiencias áulicas en la Universidad, tanto el estudiante como el docente pueden introducir un tema a tratar en las asignaturas.

ELECCIÓN DE SER PROFESOR

La Carrera de Profesor de Juegos Dramáticos, en ocasiones, es elegida solo por la disciplina teatro, o por la actuación, y no por la docencia. Surge de los Cuestionarios que, de los 25 egresados, 14 querían ser docentes al ingreso a la carrera, mientras que a 11 no les interesaba el profesorado; uno de los cuales

expresa que al inicio solo le interesaba la docencia como salida laboral. De los que no querían ser docentes, 4 son egresados en 2015, 3 en 2016, 4 en 2018.

Los 14 egresados que querían ser docentes al inicio de la carrera, continúan con ese objetivo. De los 11 que no estaban interesados en la docencia, 6 cambiaron y hoy quieren ser profesores. De los 5 restantes, 2 expresan que solo les interesa la docencia como salida laboral, por una cuestión puramente económica, 1 que aún no tiene experiencia para saber si es esa su elección, 1 que se dedica a otra cosa no vinculada con la carrera y 1 que solo le interesa la docencia en el nivel superior, ya que tuvo experiencia en otros niveles educativos y no le gustó.

Podemos advertir que en las carreras disciplinares habría una tensión curricular presente en los profesorados. Los diseños de los planes de estudios sostienen luchas en relación a cuánto se debe ocupar la formación en asignaturas de disciplinas específicas y cuánto en materias de corte pedagógico.

En el caso que se investiga, la carrera sostiene la formación pedagógica a lo largo de toda la currícula. Por tal motivo, desde primer año hasta el final, se cursan materias tanto de la disciplina teatral como de la disciplina pedagógica. Los estudiantes que ingresan no se encuentran con el profesorado en los últimos años, sino que desde el inicio tienen materias pedagógicas.

Por otra parte, en el área teatral, la disciplina tiene la particularidad de ser práctica. Se trabaja con el cuerpo y en acción. Esta característica introduce el tema de la teoría versus la práctica. A las asignaturas vinculadas con lo educativo, se las suele considerar «teóricas». Esta situación suele generar resistencias por considerarlas de corte teórico, que trabajan temas que no se pueden «pasar por el cuerpo».

Una particularidad más ingresa a la temática de ser profesor versus ser artista. Es el tema de que el teatro tiene toda una tradición del oficio. Hay una tradición de métodos que consagraron con su escritura a grandes maestros del teatro a partir de la sistematización de sus experiencias. Como ejemplo, se pueden citar las pedagogías de Lee Stanislavsky, Jerzy Grotowski, Bertolt Brecht, entre otros. La figura del maestro es considerada de gran importancia en la formación.

A su vez, la formación en el campo teatral es compleja, ya que implica el trabajo desde diversos aspectos: lo corporal, la actuación, la voz, la dirección teatral, la escenografía, el vestuario, la espacialidad, la literatura, la escritura dramática, la expresión, la técnica, la creatividad. Como expresa Miguel Alfonso (2012), la función del profesor es más compleja de lo que comúnmente se cree, porque va más allá del saber disciplinar.

Por la complejidad que implica la formación del actor y del profesor de teatro, la decisión de ser profesor está en tensión a lo largo de la carrera. Las asig-

naturas relativas a la enseñanza enfrentan un desafío, porque se enseña a un futuro profesor que aún no ha puesto el cuerpo en el aula (aunque los estudiantes trabajan como docentes en algún momento del trayecto formativo). La significatividad de los contenidos se ve convocada por los acercamientos que el profesor pueda realizar para articular los contenidos con ejemplos de situaciones de teatro en el aula.

INFLUENCIAS, MOTIVOS Y NECESIDADES EN EL QUERER SER DOCENTE AL COMIENZO DE LA CARRERA

En los cuestionarios se interrogó sobre los *motivos* para querer o no ser docente de teatro. Este tema se trabaja principalmente con la información proveniente de los cuestionarios, pero se amplía en *los grupos focales de intercambio*. Los *grupos focales* fueron conformados por 14 profesores de los 25 de la muestra.

De los 14 profesores que intervinieron en los grupos focales, 12 participaban en eventos teatrales antes de comenzar la carrera, es decir, habían asistido a talleres o hicieron materias de teatro en algún momento y 2 expresaron que antes no habían *hecho teatro*, aunque sí desarrollado otras disciplinas artísticas. En su mayoría, han elegido la carrera conociendo la disciplina. Han tenido un acercamiento al teatro o al arte previamente a partir de intereses culturales.

En las respuestas sobre la elección de la carrera de profesor encontramos: 1) a quienes les interesó la docencia desde el comienzo, 2) quienes tenían experiencia previa como docentes, 3) quienes la iniciaron por consejo de los padres o referencias familiares, 4) por la imagen que tenían de algún profesor de la carrera, 5) o comenzó a interesarles luego del taller de prácticas (último año del título intermedio).

Interesa vincular este tema con dos categorías: por un lado, las motivaciones; y por otro, las trayectorias identitarias.

Antonio Huertas (1997) trabaja el tema de la *motivación* en los aprendizajes. El autor expresa que hay diferentes definiciones de la misma, de acuerdo a las líneas teóricas desde las cuales se trabaja. Diferencia las tradiciones psicobiológica, psicoanalítica, humanista, empírico factorial, conductista, cognitiva. Él trabajará desde la línea socio histórico cultural.

Huertas, para definir motivación, expresa:

Dice la academia que motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción a ejecutarla con interés y diligencia. Solamente nos gustaría añadir dos aspectos (...) es un proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto (...) nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. (Huertas, 1997, p. 65)

Entre otras características, la motivación puede estar regulada intrínseca o extrínsecamente. Es decir, puede surgir de intereses o necesidades personales. O ser guiada por los dictados de la situación en la que el sujeto se encuentra (p. 66). En este sentido, podríamos reconocer motivaciones intrínsecas o extrínsecas en las expresiones de las y los docentes de teatro. Pero a la vez, sería muy difícil dividir estos procesos en el afuera y el adentro. Son construcciones dialécticas donde el adentro y el afuera se entraman en procesos de internalización o enraizamientos.

| 14

Por otra parte, en relación con los procesos identitarios, se advierten construcciones a partir de las trayectorias de vida de cada docente. Como por ejemplo cuando la experiencia con un profesor o las intervenciones de las familias definen el ser docente.

Flavia Terigi (2007), establece la diferencia entre *trayectorias reales y teóricas*. Las trayectorias teóricas son aquellas de las que suele ocuparse el sistema educativo. Son perspectivas más bien lineales que siguen niveles cursados, grados, años, rezagos, entre otras. Por otro lado, las trayectorias reales trazan un desarrollo que se apoya en las historias de vida.

En las respuestas de los cuestionarios, se encuentran profesores a quienes les gustó la docencia desde un comienzo, quienes ya tenían experiencia docente y entraron a la carrera para ser profesores de teatro. En otros casos, ingresaron motivados por identificaciones con algún profesor que tuvieron en sus trayectorias educativas. Para otros surge la motivación en la experiencia del taller de prácticas (en el último año de la carrera de Profesor de juegos dramáticos). Otros ingresan por consejo de los padres o referentes familiares. En este caso, se puede advertir dos sentidos: como orientación para el profesorado (se lo suele ver con salida laboral más segura que la actuación), o como mandato: quienes sintieron que no se les permitía estudiar esta carrera porque se la consideraba «poco seria» o con escasa salida laboral. El profesor que sintió esto, expresa que fue necesario hacer otra (profesor de literatura), para luego permitirse ingresar al profesorado de teatro.

En todos los casos se advierten trayectorias reales, donde hay vivencias que constituyeron motivaciones por ser docente de teatro. Es muy interesante identificarlas, porque pueden constituir *fondos de conocimiento* a ser recuperados en las asignaturas del tramo de la carrera.

Quienes expresan que les gustó la docencia desde el comienzo:

R.: *Me gusta la docencia desde chica.* (cuestionario)

Algunos elegían la docencia como camino más allá del ser profesor de teatro:

S.: *Yo en realidad primero había arrancado ciencias de la educación antes de teatro. Porque siempre me gustó la parte docente.* (grupo focal de intercambio)

F.: *Yo estaba estudiando maestra jardinera en Olavarría.* (grupo focal de intercambio)

Estas son expresiones de docentes que se inscribieron a la carrera desde los intereses en la docencia, más allá del profesorado específico en teatro. Los intereses se presentan de modo más intrínseco en relación con la tarea de enseñar. Pero se advierte que fueron haciendo sus búsquedas hasta encontrarse con la disciplina a enseñar.

Quienes tenían experiencia en docencia:

En el mismo sentido, con motivaciones intrínsecas, hay docentes principiantes que ya eran docentes. En algunos casos, en otras áreas disciplinares y en otros casos ya en teatro. Deciden continuar con la docencia, pero especializar la formación en profesorado de teatro:

T.: *Sí, de hecho ya tenía bastante experiencia. (Cuestionario) Venía de una carrera no terminada, que era profesorado de educación física y ya trabajaba como profe. (Grupo focal de intercambio)*

N.: *Empecé desde muy chico dando un taller a chicos con discapacidad. Ese contacto con ese tipo de experiencia me generó las ganas de ser profesor. (Grupo focal de intercambio)*

En ambos casos: tanto quienes querían ser docentes desde el comienzo y habían iniciado estudios en relación con la educación, como quienes ya tenían experiencia en otras áreas de la enseñanza, se trató de una búsqueda por la disciplina a enseñar.

Imágenes de algún profesor:

Otra de las motivaciones se expresa en la imagen de algún profesor que generó identificación y favoreció la decisión de ser y o hacer —la imagen del profesor como referente—. Profesor en las escuelas o, en su mayoría profesores de talleres de teatro.

M.: *Yo tenía un profe que estuvo de ayudante en la cátedra de voz. T era profesor en la Facultad y acá en la escuela de estética. Lo veía a él dar clases y lo veía contento, enérgico y yo lo veía y pensaba... esto es algo que yo podría hacer. Que me gustaría hacer. Y desde ahí me despertaba la idea de que puedo ser profe de teatro. (grupo focal de intercambio)*

Cuando hablamos de aprendizaje desde la teoría socio histórico cultural, se presenta la situación de aprendizaje que implica al contenido, al docente, a las interacciones sociales con otros y a todas las actividades, atravesadas por las mediaciones semióticas. En estas interacciones se aprende y a la vez, se constituye identidad.

Tanto a esta *motivación del ser docente*, como a la que surge del taller de prácticas de la enseñanza, se las puede vincular con el concepto de *vivencia*. En el sentido de experiencias vivenciadas en el interior de sí, que a la vez se convierten en motivación para ir más allá de la experiencia vivida, a proyectarse como docentes en un futuro.

Se toma aquí como referencia el concepto de *experiencia* de Jorge Larrosa «La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega» (2003, p. 2). En esta definición se distingue lo que sucede en el ambiente de lo que el sujeto vive significativamente. Vinculada esta definición con la teoría vygotskiana, todas las experiencias son singulares, porque se viven y se cargan de significado en el enraizamiento con la propia constitución subjetiva, construida en las interacciones internalizadas de la historia de cada sujeto. En las expresiones de los profesores, se advierten experiencias singulares que constituyen identidades y proyectos.

| 16

Surge de las experiencias del taller de prácticas de la enseñanza:

En las siguientes expresiones de los profesores, se presentan situaciones en las que se construye identidad docente, en el último año de la carrera de título intermedio. En ese tramo se realizan las prácticas de la enseñanza. Los futuros docentes tienen sus primeras experiencias propias como enseñantes. Estas situaciones han generado motivación por ser docente.

F.: *En el espacio de la práctica docente donde pude poner en práctica ese rol, comencé a verme como futura docente. (Cuestionario) Bueno, yo en sí la carrera la arranqué por la actuación, es decir, al principio no quería, no me imaginaba profesora. Y después, cuando llegué a tercer año, y me encontré con la práctica de la enseñanza, me empezó a gustar la parte docente. (Grupo focal de intercambio)*

A.: *A partir del momento en que realicé la práctica de la enseñanza en la carrera de Teatro, me fui dando cuenta de que me gustaba enseñar. (Cuestionario)*

Consejo de los padres o referencias familiares:

En ocasiones, surge el ingreso a la carrera por consejo de padres o familia. Las significatividades que cada sujeto le otorga a los *mandatos* son reconstrucciones propias. Lo que para unos sujetos puede sentirse *mandato* para otros sujetos no. En el primer caso, la docente expresa que hizo otra carrera, ya que había resistencia de los padres en relación con el profesorado de teatro.

A.: *Y lo que me pasó es que antes había estudiado letras. Mi familia era muy conservadora y me costaba elegir teatro como profesión. Dejé letras y me vine a Tandil. (Grupo focal de intercambio)*

En los casos siguientes, había motivaciones por ser profesor de teatro y las familias intervinieron en la orientación sobre el lugar para realizar los estudios:

H.: *Aconsejada por mis padres elegí UNICEN porque era la única universidad que ofrecía una formación en ambas ramas al mismo tiempo, (actuación y docencia), en cambio en la Universidad de Bs. As. y en el terciario de Mar del Plata, ambas carreras estaban separadas. En lo personal, siempre estuve bastante negada a la docencia, aunque entendía que era la mejor salida laboral posible en el caso de no poder vivir de la actuación. (Cuestionario)*

D.: *Yo me inscribí y me vine a estudiar acá por xxx (profesor de la Facultad), que es pariente. Y me dijo: si querés hacer teatro, venite a Tandil que la Facultad está buenísima, la formación es genial. Y me debe haber mencionado la formación pedagógica pero yo o no escuché o no presté mucha atención. (...) ¿Lo actoral? Viene un poco de mi madre que es un poco expresiva todo el tiempo, le encanta hacer personajes y bailar y todo eso. Yo creo que algo de todo eso me contagió e hice teatro desde los 12.* (Grupo focal de intercambio)

| 17

En los siguientes fragmentos podemos advertir una fuerte tendencia a la profesión de la enseñanza por ser que las familias son profesores o maestros:

C.: *Pero el profesorado me atrajo un poco más. Mi vida ha estado un poco signada por las profesoras en mi familia. Y vivir en ese contexto de educación y educadoras, ha sido bastante referente.* (Grupo focal de intercambio)

F.: *Vengo de familia docente. Mi mamá, mi papá, mi hermana. Son todos docentes. Si bien han elegido otras ramas, han estado en la docencia. Y a mí lo que me pasó es que cuando me tocó elegir carrera yo decía que no quería elegir nada que tuviera que ver con docencia. Porque veía a mi familia ser docentes, igual re felices y orgullosos de sus profesiones. Pero era algo mío como de decir no, no quiero ser docente. Y sí me interesaba y quería anotarme y hacer alguna carrera donde pudiera hacer algo por los demás.* (Grupo focal de intercambio)

Es sumamente importante la historia de quienes se inscribieron en una carrera de profesorado de teatro. Es muy fuerte el aspecto de los *mandatos familiares* ya que de los 14 entrevistados en los grupos focales, 6 se inscribieron en la carrera por influencias familiares.

Se apuntan aquí a los trabajos de Erik Erikson (1983), que define al desarrollo de un modo integral. Manifiesta que el sujeto ha sido estudiado de manera dividida, lo somático estudiado por la biología, lo psicológico, por la psicología y lo social, por las ciencias sociales. Pero esos tres aspectos componen el desarrollo, en intersección con las interacciones sociales que vive y significa psicológicamente el sujeto. En este proceso se construye el autoconcepto que responde a *¿quién soy?* Pregunta que convocaría a definir una identidad.

En las expresiones de los docentes, las motivaciones de ser profesor de teatro están vinculadas con las trayectorias e interacciones de vida que han transitado. Se manifiestan en las expresiones de los y las docentes, situaciones que los y las implicaron y atravesaron social, psicológica y biológicamente, de tal modo que orientaron las decisiones por su futura práctica profesional. Las experiencias culturales como hijos de familias de docentes, las primeras vivencias en las aulas que presentaron las prácticas docentes, las trayectorias escolares que no solo involucraban transmisión de contenidos sino a sujetos que participaban de una plena mediación semiótica, pudieron tener un impacto

o incidencia identificatoria en el sentido de constituir referentes y motivaciones para la futura profesión.

Desde una definición amplia de trayectoria de constitución subjetiva, que comprende todo el trayecto de la vida, se ha focalizado el momento en que los profesores principiantes comenzaron sus prácticas profesionales. Pero se entiende que comprender ese momento particular implica identificar aspectos de las historias de cada sujeto que cargan de significados y se entranman con los contextos presentes. Por ello, se ha realizado un análisis desde una perspectiva socio histórico cultural de aprendizaje situado.

A MODO DE SÍNTESIS

Se señaló al comienzo de este trabajo, que en la construcción identitaria de profesores de teatro habría un interjuego entre las situaciones propias de la cultura disciplinar; situaciones en las instituciones donde comienzan sus trabajos como docentes —sus comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991)— y, situaciones constituidas en los marcos de la formación docente.

En relación con las situaciones vinculadas a las *comunidades disciplinares*, se puede considerar en primera instancia, que casi la totalidad de los profesores principiantes, expresa que iniciaron la carrera porque tenían alguna experiencia previa con el teatro —en su mayoría asistencia a talleres teatrales—.

Por otra parte, durante la carrera se instala una diferenciación entre, por un lado las asignaturas propias de la disciplina, de tipo práctico, de movimiento, con intervención del cuerpo; y por otro lado, las disciplinas de tipo teórico, con fuertes trabajos sobre lecturas y definiciones conceptuales (asignaturas pedagógicas y de historias del arte). Estas tensiones generan una fuerte vinculación desde lo motivacional con la comunidad disciplinar. Los profesores principiantes expresan que les gustan y disfrutan las asignaturas teatrales porque les permiten divertirse y trabajar sobre el arte, que es su principal interés.

Respecto a las *situaciones institucionales*, se advierte que más de la mitad de los profesores, luego de realizar los estudios en la ciudad de Tandil, vuelven a sus ciudades para comenzar a trabajar. En este punto queda el interrogante abierto sobre el modo en que intervienen los conocimientos que se tienen sobre las tradiciones de las escuelas. Ellos han transitado las instituciones educativas como alumnos y en ese tránsito se han construido saberes sobre los «modos de habitar» cada escuela. Algunos interrogantes son: ¿intervienen esos saberes en las elecciones de dónde tomar horas para trabajar? ¿en los proyectos e intervenciones de las clases?

En cuanto a las situaciones vinculadas con la *formación docente*, en este caso particular que se está estudiando, se presenta un plan de estudios donde la formación docente acompaña a la formación teatral. Se advierte que más de la mitad de los profesores iniciaron la carrera con el interés de ser docente, y a su vez,

desde el comienzo de la carrera, tienen formación pedagógica. Esta característica particular implica interacciones con el mundo de la docencia desde el comienzo. Pero también se presentan casos que se interesan en la docencia cuando cursan el taller de prácticas docentes (sobre el tercer año de la carrera).

En el análisis de los cuestionarios surgieron también situaciones vinculadas con las *trayectorias de vida*. En cuanto a los motivos por los cuales los profesores se encontraban interesados por el profesorado de teatro encontramos: los que ya eran docentes de otras disciplinas y deseaban continuar en la docencia pero en la disciplina teatral, y también quienes fueron orientados por los padres y familiares. Esas orientaciones parecen presentarse tanto —de manera explícita— expresando dónde o qué estudiar —o de manera implícita— cuando se vive en contextos de familias de educadores.

En las diversas situaciones que se han analizado, se advierten múltiples maneras con las que la identidad se constituye en el interjuego entre lo inter y lo intra psicológico, lo singular y lo cultural, lo histórico y lo situacional.

Notas

1. El trabajo es parte de la Tesis de Doctorado en Psicología, cursado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Cuenta con la dirección de la Magister Cristina Erausquin. Se titula *Los profesores principiantes. Vivencias y aprendizajes en la construcción de identidades*. La investigación describe y analiza

los inicios de la práctica profesional docente. Se focaliza el caso de egresados 2015 a 2019 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).

Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Folios N.º 35*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ander Egg, A. (1977). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Humanitas.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Pensamiento Universitario*. Año 1 N.º 1. Publicación independiente. http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_unversitario_n1.pdf
- Cazden, C (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry, N. (Comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Esteban Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. En *Culture & Psychology*, Vol. 20(1) 31–48.
- Esteban Guitart, M. y Llopart, M (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. En *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol. 9 (3) pp. 145–157.
- Erausquin, C., Suye, A. y Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. En *Anuario de investigaciones*. Facultad de Psicología. UBA. Vol. xxii.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Hormé Paidós.

González, N., & Moll, L. C. (2002). *Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge*. *Educational Policy*, 16(4), 623–641.

González Rey (2009). L S Vygotski y el problema de la personalidad en el enfoque socio-cultural. III *Conferencia de Pesquisa Socio cultural*. Campinas, Sao Paulo. Traducido al español por Efraín Aguilar en 2011.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique.

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Lave I. y Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. University Press.

Meschman, C.; Erausquin, C. y García, L. (2014). Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad profesional del profesor en Psicología. *Anuario de investigaciones*. Vol. xxi. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Moll, L. C., & Cammarota, J. (2010). Cultivating new funds of knowledge through research and practice. In K. Dunsmore, & D. Fisher (Eds.) *Bridging literacy home* pp. 290–306. Newark, DE: International Reading Association.

Subero, D. y Esteban Guitart, E. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Revista interuniversitaria. Teoría de la Educación* Vol. 32. Universidad de Salamanca.

Terigi, F (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III *Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La Escuela secundaria en el mundo hoy*.

Vygotski, L. (1983). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. *Obras Escogidas vi*. Editorial Pedagógica.