



Aprender a enseñar en un profesorado de modalidad consecutiva: aprendizaje – pasaje/s¹

Learning to teach in a consecutive-modality teacher: learning - passage /s

MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO²

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

asalguei@live.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9565-2786>

Resumen:

En este artículo se hará referencia a la especificidad de los aprendizajes con relación a la enseñanza, que se logran alcanzar en el marco de una carrera de profesorado de modalidad consecutiva o de complementación curricular, oferta destinada a graduados universitarios que deciden desempeñarse en la docencia, problemática abordada en el marco de una tesis doctoral. Este abordaje fue posible a través de un diseño metodológico de tipo cualitativo por cuanto se intentó explorar la forma en que los sujetos perciben y experimentan el fenómeno, sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Se propone analizar uno de los aprendizajes más destacados: el ingreso a las escuelas, a las aulas y dar clase. De acuerdo con los resultados de dicha tesis, los aprendizajes logrados se caracterizan como pasaje/s. Se identifican dos tipos de

Abstract:

This article, part of a doctoral thesis, explores the specificities of learning in relation to teaching that is achieved within the framework of a teaching career of consecutive modality or of curricular complementation. This modality targets university graduates who decide to work in teaching. We used a qualitative methodological design aimed at exploring the ways in which individuals in this situation perceive and experience the phenomenon, their points of view, interpretations and meanings. More specifically, we focused on the moment when these teachers initiate their teaching. According to the results of the thesis, the learning achieved is characterized as passage / s. Two types of passages were identified: those related to roles or institutional positions - from students to teachers - and those related to profession and work objects - from specialists in a

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Salgueiro, M. A. (2022). Aprender a enseñar en un profesorado de modalidad consecutiva: aprendizaje – pasaje/s. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 51-70. <https://doi.org/10.6018/educatio.456491>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

María Alejandra Salgueiro. Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Valparaíso y Los Nogales, ciudad de Córdoba (Argentina).

pasajes: de roles o posición institucional -de estudiante a profesor- y de profesión y objetos de trabajo -de especialista en un campo disciplinar a educador-. Se destaca como instancia de aprendizaje el dar clase en tanto rito de iniciación en la docencia y la presencia/accompañamiento de los otros -formadores, profesores y compañeros-. Los resultados contribuyen a problematizar la formación de profesores en su tramo inicial especialmente en torno a sus aspectos didácticos: la centralidad de las prácticas en el currículo de formación de docentes y las formas de enseñanza de los formadores.

Palabras clave:

Aprendizajes; enseñanza; formación de profesores; pasajes.

disciplinary field to educators. Participants highlight teaching itself and the help of other colleagues as the main sources of learning. The results contribute to problematizing teacher training in its initial stage, especially around its didactic aspects. They also highlight the importance of teaching practice in the teacher training curriculum, on the one hand, the centrality of practices in teacher training curricula and the ways teacher trainers teach.

Key words:

Learning; passage: teaching; teacher training

Resumé:

Dans cet article, il sera fait référence à la spécificité de l'apprentissage par rapport à l'enseignement, qui se réalise dans le cadre d'un parcours d'enseignement consécutif ou complémentaire, une offre destinée aux diplômés universitaires qui décident de travailler dans l'enseignement, une problématique abordée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Cette approche a été rendue possible grâce à une conception méthodologique qualitative dans la mesure où elle a cherché à explorer la manière dont les sujets perçoivent et vivent le phénomène, leurs points de vue, leurs interprétations et leurs significations. Il est proposé d'analyser l'un des processus d'apprentissage les plus importants : l'entrée dans les écoles, les salles de classe et l'enseignement. Selon les résultats de cette thèse, l'apprentissage réalisé se caractérise par un ou plusieurs passages. Deux types de passages sont identifiés : de rôles ou de position institutionnelle - de l'étudiant à l'enseignant - et de profession et d'objets de travail - du spécialiste d'un champ disciplinaire à l'éducateur. L'enseignement en tant que rite de passage vers l'enseignement et la présence/accompagnement d'autres personnes - formateurs, enseignants et pairs - sont mis en avant en tant qu'instances d'apprentissage. Les résultats contribuent à la problématisation de la formation des enseignants dans sa phase initiale, notamment en ce qui concerne ses aspects didactiques : la centralité des pratiques dans le curriculum de la formation des enseignants et les manières d'enseigner des formateurs.

Mots-clés:

Apprentissage; enseignement; formation des enseignants

Fecha de recepción: 17-11-2020

Fecha de aceptación: 08-04-2021

1. Planteo del problema y aspectos conceptuales

La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra (...) este paso va acompañado de actos especiales, que por ejemplo en el caso de nuestros oficios constituyen el aprendizaje. (...) Es el hecho mismo de vivir el que necesita los pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra. (...) Al ser el mismo su objeto, es del todo necesario que los medios para alcanzarlo sean, si no idénticos en los detalles, al menos análogos, modificándose, por lo demás, el individuo, puesto que va dejando tras de sí varias etapas y franquea varias fronteras (Van Genneep, 2008, p.15-16).

El estudio acerca de qué aprenden quienes cursan una carrera de formación docente es un asunto poco explorado, más aún, en el marco de carreras destinadas a graduados universitarios. La tesis doctoral “Aprendizajes en relación con la enseñanza en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios”³, cuyos resultados se comparten propuso indagar esta cuestión.

De la discusión y revisión de los resultados es posible reconocer la especificidad de los aprendizajes de quienes optan por realizar este tipo de carreras⁴. Se identifican elementos que indican el carácter de experiencia en términos de “eso que me pasa” (Larrosa, 2009, p.14), la vivencia de paso, pasaje, recorrido, “una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa” (Larrosa, 2009 p. 17). La dimensión vivencial y experiencial del aprendizaje se pone de manifiesto con claridad en los relatos de los egresados de la carrera que fueron entrevistados, la situación más conmovedora y que posibilitó construir los saberes que los estudiantes fueron a buscar en la carrera fue el ingreso a la escuela, al aula y dar clase. Este acto significó dar pasos muy importantes que implicó salirse de los lugares y roles acostumbrados para ingresar a otros terrenos y prácticas no tan conocidos. Todos los egresados de manera explícita o

3 Esta tesis fue llevada a cabo en la Universidad de Málaga, se localizó en el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, durante el período 2016-2019.

4 Esta carrera reviste el carácter de “formación consecutiva” ya que se trata de un ciclo de “complementación curricular”, destinado a graduados universitarios que aspiran a obtener un título docente. Este ciclo es posterior a la carrera de grado y consiste en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, una formación orientada a la enseñanza de la disciplina y prácticas en contextos de trabajo.

implícita dan cuenta de algún tipo de paso ya sea de un estado/estatus a otro, de una situación a otra, de un lugar a otro, constatación que llevó a plantear la idea de aprendizaje como pasaje/s.

Cabe aclarar que la noción de pasaje/s se constituye en un concepto multidimensional, es decir, es objeto de estudio de diferentes campos disciplinares: sociología, psicología, pedagogía, antropología. En el estudio referido se recupera principalmente los aportes de Arnold Van Gennep (2008).

Este etnólogo francés de origen alemán, en el año 1909, da a conocer los resultados de un estudio minucioso acerca de los ritos destacando la cualidad de pasaje. Su tesis deja en claro la existencia de un elemento común a los seres humanos y culturas. Para este autor, los hombres participamos en el transcurso de la vida de ritos que posibilitan el pasaje de un estado a otro, de un territorio a otro para la vida en comunidad. Estos pasos van acompañados de actos especiales. Los ritos de paso integran a su vez momentos de separación, de transición o marginación y de agregación.

En la etapa de separación los individuos se disgregan del mundo anterior, del antiguo estado de cosas, de la condición social previa, de la ubicación territorial precedente para transitar hacia un “mundo nuevo”, un nuevo estatus, una nueva condición social, un nuevo espacio material, el ingreso a lo nuevo corresponde al momento de agregación. Respecto del momento de transición o marginación, se reconoce que el sujeto tiene una posición ambigua, ya que aún no posee las cualidades de los demás miembros de la comunidad a la cual tiene que pertenecer, solo en la tercera fase logra ser parte, pertenecer a la comunidad y desempeñar determinados roles. Según expone Jáuregui (2002), para Van Gennep vivir

es un incesante disgregarse y reconstituirse, cambiar de estado y de forma, morir y renacer; es actuar y luego detenerse, esperar y descansar, para más tarde empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo (...) y siempre hay nuevos umbrales que franquear (Jáuregui, 2002, p.261).

Los ritos de paso son creadores de cultura y garantes de sentido, aseguran la transmisión de significados, comportamientos, valores; además, son facilitadores de la inscripción en la temporalidad. Involucran actos de aprendizaje en la medida que producen transformaciones -de estado,

de forma- en la que se reordenan los límites y fronteras tanto materiales como simbólicas, lo cual posibilita nuevos comienzos, a actuar de otros modos, a otorgar otros sentidos.

La descripción que Van Gennep (2008) expone de los ritos de paso ayuda a comprender los aprendizajes en relación con la enseñanza en la formación de profesores de modalidad consecutiva o de complementación curricular. A partir de ello, se propone conceptualizar esos aprendizajes como pasaje/s. Los estudiantes/egresados deben traspasar fronteras -de la universidad al mundo escolar- pasar de un estado a otro -de especialista en un campo disciplinar y estudiante a profesor- a fin de integrarse a un grupo, a una comunidad, la comunidad docente. En este proceso se producen transformaciones ya que se construyen otros sentidos del ser y del hacer.

En otras palabras, quienes cursan este tipo de carreras tienen que penetrar otro mundo y sobre todo reconfigurarse en su identidad profesional lo cual exige una partida, salirse para adentrarse a otro campo de conocimiento- el pedagógico- y reestructurar su objeto de trabajo. Proceso que supone apropiarse de otro sistema de símbolos, otro modo de ordenar la experiencia y renovar maneras de participación e intervención laboral. No obstante, es un pasaje que no implica una radical separación del mundo anterior y abandono de su estado previo, sino que resulta una integración/confluencia de lo precedente y lo nuevo, “el viajero no se halla, por el hecho de su partida, totalmente separado ni de su sociedad esencial ni de la sociedad a la que se había agregado en el transcurso de su ruta” (Van Gennep, 2008, p.61).

2. Características del estudio, cuestiones metodológicas

La tesis doctoral que permitió alcanzar los resultados que se presentan y discuten en este artículo se propuso identificar y describir los conocimientos aprendidos por los egresados. De ese objetivo se derivaron los interrogantes que orientaron el estudio: ¿Qué aprenden quienes transitan una carrera de formación docente? ¿Qué aprenden en relación con la enseñanza? ¿Cómo se logra aprender? ¿Qué fue lo que posibilitó estos aprendizajes?

Abordar esta problemática fue posible a través de un diseño metodológico de tipo cualitativo por cuanto lo que interesaba estudiar no era

una realidad dada sino lo que diferentes actores construyen acerca de ella, “una realidad que no existe fuera de los puntos de vista subjetivos o socialmente compartidos” (Flick, 2004, p. 41 -44). Los actores elegidos para construir “la realidad” fueron los egresados y profesores de la carrera. Se propuso comprender o reconstruir la construcción (Schutz, citado por Flick, 2004) del fenómeno en cuestión -los aprendizajes reconocidos en relación con la enseñanza- desde el interior, “explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358). Se intentó explorar la forma en que los sujetos perciben y experimentan el fenómeno, sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Esta exploración exigió una reconstrucción de las experiencias vividas, un esfuerzo de memoria. En el marco de este enfoque se llevó a cabo un abordaje fenomenológico porque interesó explorar, describir y comprender las experiencias -comunes y distintas- de las personas en relación a un mismo fenómeno o proceso, e identificar las categorías que se presentan frecuentemente y no tanto en tales experiencias.

La técnica privilegiada para reconstruir las experiencias formativas fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a 9 egresados y a 5 profesores de la carrera durante el año 2017. En el caso de los egresados la indagación tuvo tres momentos: la narración escrita de una experiencia de aprendizaje significativa en el marco de la carrera, la entrevista propiamente dicha y la ampliación de la desgrabación-transcripción de la entrevista. Luego se incluyó un cuarto momento no contemplado al principio: los grupos focales. Esta instancia permitió volver sobre los aprendizajes reconocidos por los egresados y poner en discusión las interpretaciones sobre ellos. Respecto de los profesores, se decidió no solo relevar datos sobre sus propuestas de enseñanza sino además explorar sus percepciones sobre los aprendizajes de los egresados, cuestión que se pudo integrar en el análisis y que permitió complejizarlo.

3. Resultados

Se ha logrado identificar los rasgos específicos de los aprendizajes alcanzados por los egresados de la carrera, se los considera “aprendizaje-pasaje/s”; el plural alude a que son diferentes los pasajes que realizan, los cuales se han englobado en dos categorías:

- pasaje de roles o posición institucional: de estudiante a profesor;
- pasaje de profesión y objetos de trabajo: de especialista en un campo disciplinar a educador.

Ambos contienen elementos materiales y simbólicos y comportan actos especiales, es decir, rituales. A continuación, haré referencia a cada tipo de pasaje.

3.1. Pasaje de roles o posición institucional, de estudiante a profesor. La posición de practicante

Los estudiantes de las carreras de formación docente

(...) a la vez que anticipan una práctica profesional que todavía no se concreta, siguen respondiendo a una práctica de sujeto en formación (...) no ser docente todavía, pero ocupar ese lugar; ser alumno, sujeto de evaluación constituyen a los practicantes como lugar de conflicto entre esas dos lógicas (Bibbó y Labeur, 2012, p.75).

El ingreso de los estudiantes a las instituciones educativas y al aula para llevar a cabo las prácticas profesionalizantes implican un pasaje: de ser estudiante en el centro de formación a ser profesor en una institución educativa. Experiencia que conmueve ya que trae a la memoria un pasaje anterior, de alumno de escuela secundaria a estudiante universitario.

Es un pasaje que exige salir de un territorio/ lugar para transitar hacia otro espacio material a la vez que simbólico, para la mayoría resulta un “mundo nuevo”, el mundo de lo escolar. Aunque todos han transitado y experimentado la escuela ya que forma parte de la historia educativa de los sujetos, los practicantes se suelen sentir “extranjeros”, activando una mirada perpleja e interrogativa ante ese mundo que se les presenta. No solo se sorprenden de los cambios que atraviesan las instituciones educativas en los últimos años -probablemente la escuela actual es distinta a la vivida y recordada- asimismo, perciben detalles y formas que nunca habían visto antes. Descubren “que se tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos” (Green, 2009, p.82). Ese pueblo simboliza los espacios escolares ya transitados, los practicantes en su carácter de extranjeros, como todo aquel que viene de afuera, probablemente accionen un punto de vista diferente que

les permita reordenar lo conocido y vivido para afrontar lo nuevo. Algunos se sienten “intrusos” sobre todo cuando tienen que observar el aula y al profesor, en la medida en que se entrometen en la intimidad de un espacio ajeno.

Las prácticas representan el momento del proceso de formación que correspondería a la etapa de marginación o transición de acuerdo a la descripción que realiza Van Gennep (2008). Momento propiciatorio de la transición entre la condición previa al estado nuevo. En esa etapa el sujeto es “pasajero” tiene una posición ambigua, ya que aún no posee las cualidades de los demás miembros de la comunidad a la cual pretende integrarse.

El paso de posiciones produce movimientos que lleva a los estudiantes a “estar y ser entre” -entre ser sujeto de aprendizaje y ser quien enseña-. Es un pasaje que tiene la característica de transición, ya que exige a los cursantes pasar por estaciones y paradas intermedias, a permanecer un tiempo acotado allí como “pasajeros en tránsito”. En este estado cabalgan entre dos mundos, entre dos posiciones antagónicas, la de alumnos y la de docentes, estando obligados a ir y venir de una posición a otra.

El rol de practicante refleja este “entre”, su posición es dual porque está en proceso de dejar de ser estudiante para convertirse en profesor. En otras palabras, las prácticas suponen una etapa de transición o margen, la posición de practicante es ambigua porque, de acuerdo a los testimonios, no es un paso definitivo o concluido, del todo resuelto, ya que no se llega durante la carrera, no se arriba “(...) a la situación posta, falta dar otros pasos” (Grupo focal).

El cambio de estado se daría en el ingreso efectivo y definitivo al territorio laboral, circunstancia que los transformarían en profesores “de verdad”, un egresado expresa: “(...) las prácticas es un paso previo a ser el profesor, como practicante no llegamos a esa situación” (Grupo focal).

Estas prácticas son intervenciones acotadas. Si bien se asemejan al trabajo que realiza un docente, no lo es desde el punto de vista de su continuidad y permanencia, así como de su alcance. Los practicantes tienen que cumplir un plan que delimita las actividades de intervención, generalmente en él no se integran todas las tareas demandadas a un profesor en ejercicio. Situación que manifestaría que no son docentes aún. Para la mayoría de los egresados, las prácticas son como un juego: “(...) yo me sentía estudiante jugando a ser profesora un ratito, soy un ratito profe y después vuelvo a ser estudiante” (Grupo focal).

En tanto estudiantes, a su vez, están atravesados por la lógica evaluativa, en especial, ligada a la acreditación a los fines de obtener el título que legitime el ejercicio profesional. En los testimonios de los egresados aparece claramente el componente evaluativo como aspecto que informa que son estudiantes, un egresado expone que: “(...) yo me sentía más estudiante porque una parte de mi cabeza me decía te están observando, evaluando” (E-DC).

Aunque no se haya dado el paso definitivo o como dicen algunos egresados “el gran salto” durante el pasaje notan que van cambiando su perspectiva, ya no se piensa/observa la clase y el aula como estudiante. Se empieza a dimensionar la complejidad del quehacer docente y sus sentidos, por qué se hace lo que se hace. Asimismo, reconocen que deben integrarse a una actividad profesional que supone responsabilidad, esta interpela la ambigüedad de la posición del estudiante-practicante ya que su acción en los espacios escolares produce algún efecto más allá del tiempo que esta dure. Si bien predomina el estatus institucional de estudiante, como dice un profesor, “(...) en la práctica no pueden comportarse como ese estudiante que pretende “zafar” la cursada” (P-DM).

Este pasaje integra “rituales” específicos basados en creencias y tradiciones sobre la formación de docentes que consisten principalmente en llevar a cabo una actuación de desempeño profesional en contextos escolares, en especial, en el aula. Dicha actuación es sometida al juicio/evaluación de los expertos. Quien pasa la prueba -recién ahí- logra cambiar de estado-deja de ser extranjero- para ser aceptado/legitimado como miembro de la comunidad. Comporta un cambio material: la obtención del título que acredita ser profesor, y algo de orden simbólico: pensar y pensarse como profesor.

3.2. Pasaje de profesión y objetos de trabajo - de especialista en un campo académico a educador

En las carreras de formación consecutiva se presenta otro pasaje: de ser profesional/especialista en un determinado campo disciplinar a convertirse en docente de ese campo. Los estudiantes de estas carreras tienen que desarmar el saber disciplinar específico y reordenarlo a partir de una lógica muy diferente de la que prima en los ámbitos académicos.

Ser “especialista en” y ser “profesor” son dos prácticas profesionales diferentes que, como se entiende actualmente, no se deriva una de la

otra. Enseñar los contenidos de una disciplina se resuelve a partir de un trabajo que requiere un saber específico. No basta ser experto y buen profesional para ejercer la docencia, por el contrario, exige la construcción de otra identidad, agregarse a otra comunidad profesional.

La construcción de la identidad docente en los especialistas de algún campo disciplinar es un proceso complejo, a veces puede verse obstaculizada por la identidad preexistente asociada a la especialidad. Respecto a esta cuestión hace unos años Esteve (2006) discutía cuánto de los modelos de formación docente sucesivos/consecutivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, ya que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña. Sin embargo, la mayoría de los egresados entrevistados consideran que su saber de base no entorpecería la construcción de la identidad docente, más bien consideran que dicho saber es una herramienta que les permitió fortalecerse en el rol de profesor. Algunos testimonios dan cuenta de la existencia de cierta sinergia, cooperación entre un campo y otro, los egresados cabalgan entre ambos, situación que les permitió construirse como comunicadores-educadores, integrarse a partir de esta doble pertenencia, según expone un egresado "(...) ser comunicador a mí me ayudó a pensarme como profesor, son campos que se retroalimentan, me di cuenta cuánto aporta uno al otro" (E-EC).

Por consiguiente, en esta carrera, el pasaje no necesariamente implica el abandono o desplazamiento de la situación, lugar o posición anterior. Se observa que este pasaje también implica un estar "entre", un "ir y venir" entre comunicador y docente, volver a ser comunicador y volver a la comunicación para pensar la clase y desarrollarla. Algunos plantean que pudieron "revisitarse" como comunicadores, revisión que los ayudó a pensarse y actuar como profesor.

Uno de los elementos que informan acerca de este pasaje tiene que ver con la transformación que debe hacerse del objeto de conocimiento. En este sentido, se produce el "paso" de la comunicación como conocimiento académico a contenido escolar. Porque "(...) no es lo mismo la comunicación que estudia el comunicador que ponerla en discusión en el aula" (E-EC). Implica plantear "(...) cuál es el sentido que tendría para ellos la comunicación en la escuela donde no van a ser comunicadores, van a ser profesores" (P-GG).

La resolución de este pasaje depende de un trabajo de reflexión y

producción didáctica que se promueve en la carrera, en especial, en los espacios de prácticas. Implicó llevar a cabo operaciones de transformación del “conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p.21). Fue necesario reflexionar sobre el sentido pedagógico de estos conocimientos y decidir qué es pertinente que los estudiantes de las escuelas aprendan y por qué. También pensar cómo, a través de qué actividades, con qué recursos y cómo vincularlos con sus experiencias. Los egresados y los profesores describen las actividades orientadas a realizar esta operación, instancia fundamental para transformar el conocimiento disciplinar en contenido de enseñanza y objeto de aprendizaje.

3.3. Actos especiales. La clase como rito material y de iniciación

Interesa rescatar dos de los ritos de paso desarrollados por Van Gennep (2008): el paso material y el rito de iniciación. En la exposición que este autor realiza de estos ritos se encuentran elementos que permiten precisar aún más los aprendizajes alcanzados en la carrera.

El paso material es el paso de un territorio a otro, de un espacio a otro, en el que se tiene que traspasar límites y fronteras, zonas neutras, márgenes. Incluye una entrada y el depósito de ofrendas. El primer contacto puede ser indirecto y se realiza a través del portavoz.

La figura de extranjero es central en este paso, a veces se presenta un intermediario o delegado de la comunidad para acompañarlo. Salvo excepciones, los extranjeros no pueden penetrar de inmediato en el territorio, deben probar primero sus intenciones y soportar un período de prueba. Este es el estado preliminar o de separación, luego viene el período de margen en el que se produce algún intercambio, para finalmente culminar en un rito de agregación, que puede manifestarse como “entrada solemne” o en una acción en común.

Por su parte, los ritos de iniciación o “de la primera vez” aseguran la presencia o la participación en alguna actividad o situación. Consisten en una ceremonia durante la cual una o varias personas se adentran a un nuevo conjunto de símbolos permitiendo la identificación con el nuevo estado.

La caracterización de ambos ritos de paso puede aportar elementos para comprender los procesos de aprendizaje vividos y reconocidos por

quienes transitan la carrera de formación estudiada. En ella se producen pasajes que se hacen visibles en una situación particular que para la mayoría de los egresados fue la experiencia más significativa: el evento de “dar clase”. El paso material ocurre cuando traspasan primero la puerta de ingreso a la escuela para recorrer y conocer su territorio; luego arriban a la zona “sagrada”, el aula. Es decir, tuvieron que traspasar la frontera para ingresar en calidad de extranjeros a otra residencia, a otro espacio, a otro contexto, el escolar y sus aulas. En este traspaso debieron ajustarse a determinados códigos, respetar formas, entre ellos la vestimenta y el lenguaje.

La primera clase que los practicantes dieron en el marco de la carrera podría considerarse como una ofrenda, dan algo de sí, su manera particular de encarar la enseñanza, una propuesta singular diseñada por ellos que en muchos casos fue valorada ya que resultó algo alternativo e innovador. También, los recursos didácticos que han diseñado, pueden considerarse el depósito de un objeto que es donado/entregado al docente, un aporte para la escuela.

Dicha clase representa la última fase de un rito material – la agregación- se manifiesta como “entrada solemne”, ingresan al aula investidos de la autoridad y reconocimiento que le otorga la comunidad y organización escolar, ingresan al aula como profesores para llevar a cabo una acción en común. No obstante, de acuerdo a la sensación de los egresados, esta fase no se completa, sienten que están en el margen y en la transición, no logran aún agregarse a la comunidad, la mayoría considera que les falta dar “el salto”. La acción en común no se constituye como algo definitivo, es un acto que dura un tiempo, el tiempo de las prácticas. En este sentido, la primera clase es un paso previo, necesario para “pasar el entrenamiento”. No obstante, es solo un paso, no suficiente para ser profesor. La metáfora “zona gris” y la idea de que no llegaron a la situación “posta” ilustran esta percepción.

Como suele suceder en los ritos materiales, los egresados en sus prácticas contaron con intermediarios –los coordinadores de prácticas de la carrera -y delegados –los profesores orientadores de las escuelas de los espacios curriculares. No ingresaron de inmediato en el territorio y comunidad escolar, primero tuvieron que poner a prueba sus intenciones materializadas en sus proyectos de enseñanza y someterse a prueba ellos mismos.

Asimismo, es un bautismo, un momento inaugural ya que para los

egresados fue la primera vez que actuaron en carácter de docentes en el contexto de la educación formal, experiencia que aseguró su participación en una de las actividades más significativas de la comunidad de profesores. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo” (Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes, experiencia no exenta de sensaciones diversas y contradictorias, para la mayoría de sufrimiento, un egresado reconoce que “(...) sentí muchos nervios... fue el momento más difícil, el punto más difícil... por eso cuando terminé lloré...” (Grupo focal).

Se observa que esta iniciación es limitada porque “(...) uno juega ser profesor por un rato” (E-DC), “(...) no se sabe hasta dónde podés meterte, hasta dónde llega la intervención” (Grupo focal).

La primera clase es percibida por la mayoría como un acto no del todo real, más allá que transcurre en los contextos de trabajo, se parece más a un ensayo, a un juego, es una ficción. No obstante, el hecho que sea vivida como ficción, lo que allí sucede es real, no desliga a los practicantes del mundo real de las aulas. La relación con la realidad queda demostrada con la presencia de los estudiantes, sujetos “reales” que están allí participando de una situación educativa que acontece, asimismo, las propuestas que desarrollan los practicantes y lo que hacen con los estudiantes son también del orden de lo “real” porque “(...) cuando se enteran que los que están ahí son sujetos y que tiene que interactuar como con cualquier sujeto normal en la vida ahí le va quitando artificialidad” (P-DM). La clase tiene elementos de lo uno y lo otro, en ella se expresan enunciados de realidad que hacen referencia “en serio” y enunciados de ficción que “fingen” hacer referencia (Jost, 2012). Por lo tanto, la ficción que se arma no es una irrealdad o mentira, no tiene que ver con “la creencia de la verdad de ese mundo” (Jost, 2012, p.118), quizá más bien se trate de una situación que para algunos es experimental o excepcional. Este evento inicia el tránsito entre un desempeño protegido, cuidado, observado, controlado, acompañado que tiene una corta duración hacia un trabajo institucionalizado que exige enfrentarse con la “cruda realidad” de todos los días.

Se verifica que la primera clase es un hito en los aprendizajes de los egresados. Representa en la formación de ellos un antes y un después,

un paso fundamental para adentrarse en el mundo “mágico” de lo escolar e iniciarse en los “misterios” de la enseñanza. Los datos ofrecen indicios que hay un proceso en esta dirección a sabiendas que es solo un comienzo.

3.4. Pasaje/s: aprendizaje con otros

El aprendizaje- pasaje/s implica en casi todos los casos la presencia de “otros. El carácter colaborativo del aprendizaje es un aspecto muy destacado.

En algunos casos se logra una “comuni3n” aunque sea por un tiempo limitado, los lazos que los unen son fuertes, gracias a ello “soportan” el sacrificio que supone dar el paso. En el seno de los equipos de pr3cticas se realizan intercambios materiales -textos, proyectos, recursos- y simb3licos- saberes, experiencias, percepciones, intuiciones-, todo ello es compartido.

Los otros que aparecen en los relatos de las entrevistas y reforzado en los grupos focales son los compa1eros, los tutores o coordinadores de pr3cticas, los profesores-orientadores titulares de las escuelas y los estudiantes de las escuelas.

Los tutores, en un primer momento, ofician de portavoces y mensajeros al ofrecer informaci3n primaria del lugar en el que realizar3n las pr3cticas. Son quienes inician el contacto con la comunidad escolar y habilitan el ingreso de los practicantes a la misma, son los intermediarios. Podr3a decirse que les allanan el camino, preparan el terreno para su paso. Son muchas veces traductores de c3digos -los propios de la comunidad de pr3cticos- de la cultura escolar, de un sistema educativo que produce un lenguaje particular que se componen en muchos casos de “(...) siglas y siglas que para nosotros no dec3an nada” (E-JM).

Est3n all3, ejerciendo su autoridad que no es un ejercicio de poder sobre otro si no un estar all3 para promover un recorrido, un pasaje propio, una b3squeda que s3lo cada practicante puede hacer. Acompa1an desde una confianza instituyente (Greco, 2007), habilitante de la escucha y del decir, del preguntar, del comprender y al mismo tiempo del saber poner l3mites.

Los profesores orientadores son los anfitriones y representantes de la comunidad, autorizados para recibir y acompa1ar. Tienen el poder de escoger, recibir, filtrar, seleccionar a los visitantes, otorgar el derecho de visita, de ser hu3sped.

El comportamiento de estos sujetos es variable, algunos adoptan actitudes defensivas, de indiferencia, sin embargo, la mayoría muestra hospitalidad, hacen posible la proximidad, invitan a integrarse a la “casa”, aminoran la delimitación de los umbrales y fronteras entre lo extranjero y lo no extranjero (Derrida, 2008). Cuando esto ocurre, los profesores abren las puertas de su casa, el lugar sagrado donde trabajan, el aula. Posibilitan el diálogo e intercambio entre practicantes y personal de las escuelas. Se ocupan de dar a conocer las reglas y normas y hacerlas cumplir. También hacen donaciones y regalos, su saber y el fruto de su trabajo, sus propuestas de enseñanza.

El pasaje supuso la realización conjunta de un mismo acto ceremonial-preparar y dar la clase-. Cada practicante contó con compañeros de viaje, sus pares. Se vive una experiencia educativa de alteridad que supuso conectarse con un otro distinto, aprender en las diferencias y desde la diferencia y construir un nosotros: “(...) tuvimos que aprender a trabajar juntas además con otras compañeras que no conocía tanto, con competencias distintas, con trayectorias académicas distintas, tener que consensuar” (Grupo focal).

En cada paso tienen que pasar pruebas, sortear obstáculos y barreras, entre ellos el comportamiento de los estudiantes de las escuelas cuando desafían los códigos y normas de la comunidad escolar y a sus representantes. Un egresado cuenta que “(...) uno de los chicos, me dijo que... ¿van a dar la clase Uds. ahora? Y yo le dije sí, y me respondió, le vamos a hacer la vida imposible, agárrense, no esperen que hagamos lo que nos dicen” (Grupo focal). Actitudes provocativas que pueden obstaculizar o poner en jaque el pasaje, sin embargo, en esta rebeldía los practicantes sienten que son reconocidos como profesores porque es la reacción típica o esperable de un estudiante ante un profesor. Los estudiantes de los espacios de prácticas los “ponen” en ese lugar, ellos los llaman “profes” porque advierten que actúan como lo hace un profesor, según los códigos y normas de la comunidad docente: “(...) los chicos te decían profe... a uno le dije yo no soy profe... a qué no... si estás dando clase sos profe” (Grupo Focal). Algunos reciben su aceptación y consentimiento a través de gestos, por ejemplo, por medio del aplauso: “(...) y cuando terminamos la clase, varios nos aplaudieron, dijeron que estuvo buena”. El reconocimiento de los estudiantes a su rol y desempeño informa que están dando el paso.

4. Discusión

Los resultados contribuyen a problematizar la formación de profesores en su tramo inicial especialmente en torno a sus aspectos didácticos, por un lado, la centralidad de las prácticas en el curriculum de formación de docentes y por otro, las formas de enseñanza de los formadores. Surge como interrogante cuánto de lo que se desarrolla en los espacios de formación incluye y da cuenta de lo que para los estudiantes resulta significativo.

En consonancia con los planteos de especialistas sobre el tema (Martinand, 1994; Davini, 1995; Putman y Borko, 2000; Nóvoa, 2009; Vaillant, 2009) se destacan los aprendizajes que se producen en los contextos de trabajo, el ingreso al aula y dar clase como instancias primordiales. Emergen vivencias que resultan difícil de catalogar, el concepto de “pasaje” es un intento de comprender y dar cuenta de tales experiencias.

Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de que la formación tenga más en cuenta las demandas reales de la profesión, aquellas que remiten a las prácticas de referencia (Martinand, 1994). Los egresados de la carrera valoran los enfoques situacionales y de una formación desde dentro de la profesión (Nóvoa, 2009), cuestión que lleva a plantear la centralidad de las prácticas en el curriculum. Como claramente expone Vaillant (2009), asumir esta centralidad implica que “la práctica de la enseñanza debe de estar presente en todas y cada una de las actividades formativas en las que participa el docente en formación” (p. 25), priorizándose como contexto el aula (Putman y Borko, 2000).

Esta perspectiva invita a identificar en los programas de cátedra y proyectos de prácticas maneras de construcción de conocimiento propias, adecuadas y pertinentes para la producción de los saberes que demandan la práctica, que se sabe no son las mismas que las del conocimiento académico y formalizado. En esta misma línea sería oportuno discutir en torno a las prácticas de enseñanza de los formadores. En relación a este asunto, es pertinente recuperar las reflexiones de Cristina Davini (1995). Esta especialista hace unos años advertía acerca del impacto de las maneras de enseñanza de los profesores de las carreras de profesorado en la formación de los sujetos. Esta afirmación no solo ayuda a pensar sobre las metodologías de enseñanza, las estrategias y actividades que se proponen a los estudiantes en el marco de la carrera, sino que además permite reflexionar acerca de la incidencia de esas metodologías en

los aprendizajes vinculados a la profesión docente. Davini señala que las maneras de enseñar de los formadores son ellas mismas formativas porque modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial. Podría decirse que las formas de enseñanza impactan porque se constituyen también en contenido, le agrega un sentido particular además de plantear determinadas maneras de relación con el conocimiento, así como maneras de acompañar los pasajes que se reconoce debe transitar quien se prepara para ser docente.

5. Conclusiones

Llegar a ser profesor es una meta cuyo logro lleva tiempo, no se alcanza en el transcurso de una carrera ni a partir del título académico. La enseñanza es una práctica de mucha carga y responsabilidad, asumir esto exige preparación y estudio, pero sobre todo transitar experiencias, “estar en el barro”, supone un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Sloan, 2006 citado por Marcelo, 2009, p.38).

En el caso de los que cursan el profesorado como segunda carrera, la construcción de la identidad docente tiene su particularidad, resulta un proceso complicado porque a la ambigüedad de la posición institucional-ser estudiante al mismo tiempo que profesor- se suma la identificación con la formación anterior y con el rol profesional que esta habilita. La consideración de los aprendizajes como pasajes ayuda a analizar esta complejidad haciendo visible el componente vivencial y experiencial de los aprendizajes que se alcanzan en el marco de la carrera.

El aprendizaje es experiencia, un paso hacia otra cosa. Es un pasaje físico, mental y sobre todo emocional, que conmueve saber, estar y ser. De acuerdo con los resultados, se reconoce dos pasajes, de estudiante a docente y de especialista en un campo disciplinar a educador. Ambos tipos de pasajes muestran el atravesamiento del espacio y del tiempo, la inscripción en la temporalidad y espacialidad: pasar de un lugar a otro para “ocuparlo”, “pararse ahí” experimentar un antes y un después, un “hito” que les permitió “atreverse” y “situarse”.

Las experiencias de los egresados muestran los pasos que emprendieron, salirse de los lugares transitados en los últimos tiempos-la uni-

versidad- y salirse de los lugares representados, vividos, imaginados –la escuela- para traspasar fronteras y adentrarse en los territorios que una vez fueron recorridos, pero que ahora se vuelve jugando otro rol que les exige “abrirse a otra cosa” y “poner el cuerpo”.

En este tránsito hay incertidumbre, riesgo, miedos. Los egresados aprendieron que no es un camino fácil, que no es lineal, que los obligó “ir y venir”. Tuvieron que entrar en un mundo complejo no del todo comprensible, aprehensible para participar y actuar en él. ¿Fue posible hacerlo, pasaron la prueba? En parte sí, reconocen que no es lo mismo hacer el profesorado que no hacerlo ya que los posiciona diferentes, ellos lo afirman, aunque algunos dicen que solose es profesor cuando se es legitimado en el terreno laboral. No obstante, sienten que han sido “iniciados” en la docencia, dieron un paso muy importante, así lo vivenciaron.

Referencias

- Bibbó, M. y Labeur, P. (2012) Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor de letras. En Bombini, G. (Ed.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 67-98) Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Davini, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J (2008). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Esteve J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.17-28) Madrid: Fundación Santillana, OEI.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Greco, B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.
- Greene, M. (2009). El profesor como extranjero. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Barcelona: Laertes.
- Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación*. México: Mc.Graw Hill Education.
- Jáuregui, J. (2002). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, Núm. 68 pp. 61-95. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971>.
- Jost, F. (2012). *¿Qué significa hablar de “realidad” para televisión?* *Toma Uno* 1(1), pp.115-128. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/8574>
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Ed.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

- Salgueiro, M. A. (2022). Aprender a enseñar en un profesorado de modalidad consecutiva: aprendizaje – pasaje/s. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 51-70.
- Marcelo, C. (2009) Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, num.350, pp.31-55.
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Revista Investigación en la escuela*. (Núm, 24, pp. 59-69).
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* (Núm. 350 pp. 203-218).
- Putman, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Ed.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 pp 1-30. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (num.350, pp. 105-122).
- Van Gennep, A. (2008) *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.

