

II Congreso Metropolitano de Formación Docente

Facultad de Filosofía y Letras U.B.A.

5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Título: **Escribir y leer contra el horror al vacío**

Autores: **Mónica Bibbó y Paula Labeur**

Eje: **La problemática de la enseñanza en la formación de docentes**

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Palabras clave: **escritura-saberes disciplinares-formación-enseñanza**

Resumen:

A partir del recorrido que hacemos los docentes con los alumnos, luego devenidos en practicantes, el presente trabajo da cuenta de cómo distintas prácticas de escritura se convierten en un instrumento imprescindible para que los alumnos puedan pensar críticamente las prácticas de enseñanza y transponer saberes específicos a los contextos concretos en los que estas tienen lugar. Asimismo estos distintos textos que los alumnos escriben mientras tienen lugar sus prácticas son los que impactan de manera productiva en la construcción y en la calidad de la reflexión sobre la experiencia de enseñanza.

Escribir y leer contra el horror al vacío

Las primeras clases de Didáctica Especial en Letras en las comisiones de trabajos prácticos tienen por finalidad que los estudiantes reflexionen acerca de prácticas tan naturalizadas para ellos como son leer y escribir, para luego comenzar a imaginarse como docentes con la propuesta de diseñar una clase. Es en esos primeros diseños de hipotéticas clases donde notamos cómo suele imponerse un afán descriptivista y clasificador de los textos con que trabajarán que, no pregunta ni pone a funcionar las operaciones de lectura que podrían hacer los lectores. Se incorpora además un procedimiento muy frecuente: abrir la discusión a las interpretaciones de los alumnos para que hablen libremente, discurso que rápidamente se evalúa como “apreciaciones personales” con las que inmediatamente “los guiarán” para llegar a “conclusiones precisas”. Esas conclusiones precisas no son más que las interpretaciones de los docentes, que clausurarían los sentidos que pudieran haber aparecido en esas lecturas propias que imaginan en sus alumnos. Podemos leer que esas propuestas de lectura en la escuela remiten a las propuestas de lectura de la escuela de la que estos docentes fueron alumnos.

Pedirles que hablen y escriban acerca de un libro significativo en su formación lectora es el primer dispositivo que se emplea para revisar la relación que como lectores tenemos con los textos literarios. Esto permite empezar a deconstruir los modos cristalizados de lectura que están operando desde la biografía escolar hacia nuevos modos de leer en la escuela ya que no son las categorías escolares las que aparecen cuando los estudiantes avanzados de Letras tienen que seleccionar un libro de su biblioteca y su memoria. Ni es la clasificación en fantástico, maravilloso o policial ni el narrador testigo o protagonista lo que se pone en primer plano cuando se trata de hablar de un libro que les gusta, aunque probablemente esas categorías estén en algún lugar como productoras de sentido.

Estas reflexiones iniciales son solo un primer acercamiento a una problemática que será central en el momento de las prácticas.

Hacer la práctica: los practicantes

Los practicantes tienen como particularidad estar atravesados por una doble lógica simbólica e institucional: son al mismo tiempo alumnos avanzados y docentes “iniciales” que al tiempo que anticipan una práctica profesional que todavía no se concreta, siguen respondiendo a una práctica de sujeto en formación. No ser un docente todavía, pero ocupar ese lugar; ser alumno, sujeto de evaluación, constituyen a los practicantes como lugar de conflicto entre esas dos lógicas.

Las prácticas aparecen en la representación de los practicantes, como una puesta en escena de una situación de enseñanza en la que se aplican efectivos métodos para enseñar contenidos generalmente desperdigados: no es inusual que reclamen durante los primeros encuentros de la cursada, recetas que resolverán mágicamente los enigmas de la enseñanza. Somos conscientes de que el pasaje de alumno a docente practicante no es fácil: se le está pidiendo al practicante que después de una materia anual que contempla los contenidos de la didáctica general, y un cuatrimestre de una materia que trabaja las problemáticas de la didáctica específica, enfrente los saberes disciplinares desde una nueva perspectiva: que ahora piense como docente lo que hasta este momento venía pensando como alumno.

Es en este momento de pasaje que nos preguntamos por la relación que los practicantes entablan con su propia formación teórica cuando, prácticas escolares de residencia mediante, se transforman en docentes. Es entonces cuando notamos que en esa relación con los saberes se aprecian al menos dos modalidades: deciden basar su práctica docente en la explicación de teorías, o ceñirse a algún manual y repetir acríticamente lo que encuentran en él.

El desafío que enfrentamos como formadores de docentes es, entonces, habilitar las maneras que permitan pensar a los practicantes decisiones creativas y críticas respecto de su propia escolaridad, para construir objetos de enseñanza a partir del conocimiento académico. Lo que es decir de alguna manera volver a la escuela con una mirada y unas prácticas de resistencia contra la biografía escolar probablemente tantas veces criticada por ellos mismos, que es un volver complejo y atravesado de dudas que van resolviéndose en la práctica concreta sin desaparecer.

Como una manera posible de pensar críticamente las prácticas de enseñanza y transponer saberes específicos a los contextos concretos en los que estas tienen lugar, hemos tomado desde hace años, en la cátedra de Didáctica Especial en Letras, elementos metodológicos de la Etnografía, ricos para la construcción de una mirada compleja sobre las prácticas de enseñanza. Es así como a la descripción etnográfica, diarios, registros de observaciones de los practicantes en el primer cuatrimestre, se les suma el guión conjetural (Bombini, 2004) y el autorregistro de su propia práctica (Connelly y Clandinin, 1994) para conformar la “caja de instrumentos” con que los estudiantes y profesores trabajamos en el período de residencia. Un texto final cierra este recorrido, en el que se les pide a los alumnos una vez finalizada la práctica, que en sólo dos hojitas analicen retrospectivamente un momento significativo de su experiencia docente.

Observamos que en el guión conjetural, una suerte de texto de anticipación, o didáctica ficción sobre el diseño de las clases, es donde comienzan a jugarse

interesantes tensiones entre el saber académico de los estudiantes y los contenidos a enseñar. La relación hegemónica del estudiante con el conocimiento (Bombini, 2004) parece romperse en el momento de pensar una clase y escribir el guión, en ese momento, la especialización que mantienen como alumnos no es suficiente. Ahora el practicante debe saber también sobre aquello en lo que no se ha especializado y agregar en la dupla estudiante /saber la “interposición” de sus alumnos en las prácticas. La escritura y reelaboración del guión es el primer paso dado hacia esa zona de transición que atraviesan los practicantes para poder entablar una relación diferente con el conocimiento.

La lectura de un guión reformulado evidencia las representaciones, supuestos y prejuicios de un practicante:

Este nuevo diseño de clases nos entusiasmaba y atemorizaba a la vez, se ponían en juego los saberes de los chicos y teníamos que prever qué hacer si ellos no contestaban lo que nosotros esperábamos, cómo seguir. Siempre había que tener un plan b para que no decayera la clase. Lo importante y difícil: teníamos que saber escuchar y ser flexibles

Da cuenta además de los temores del practicante en esa búsqueda por integrar el saber cotidiano al saber sabio para construir el conocimiento escolar. Permite también identificar problemas, aventurar estrategias, acudir al marco teórico, hacer reflexiones a la vez que muestra el carácter de inconclusividad que tienen el guión conjetural y la práctica.

Por su parte, el autorregistro da cuenta de lo ocurrido, ayuda a reflexionar sobre la propia práctica, a poder hacer modificaciones sobre lo previamente establecido.

Para acercarlos al teatro tal como se daba en la antigua Grecia quisimos comenzar por el mito de Dionisios, para lo cual yo iba a leerlo y después, a través de preguntas buscar relaciones pertinentes, pero mi lectura “aplastó” la clase. Y esto lo percibí cuando los chicos iban guardando sus útiles a medida que se acercaba la hora de irse, quizás esto sea normal y yo también lo hacía cuando iba al colegio secundario, pero ahora, estando “del otro lado”, esto me generó frustración porque quizás uno tiene la ilusión que, en su clase, los chicos van a terminar amando la literatura.

Son narraciones en las que el practicante cuenta o interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase, en un texto que incluye a sus alumnos y en definitiva, posibilita entender que el conocimiento se construye en una relación dialéctica con los otros.

Esos distintos tipos de escrituras de las prácticas impactan de manera productiva en la construcción y en la calidad de la reflexión sobre la experiencia de

enseñanza y las prácticas sociales de referencia (Bronckart, 1996): son las escrituras (mediadas por las discusiones con los pares y el docente, de manera presencial y por mail) las que ayudan a construir el conocimiento y a modificar satisfactoriamente la práctica.

Escribir y leer la práctica

El proceso de objetivación y descentramiento que se pone en juego en la escritura –reforzado, por supuesto, por nuestras intervenciones y la discusión permanente con la bibliografía de la cátedra- no es fácil. Implica correrse de una planificación más tradicional en la que los temas y su orden parecen venir dados de suyo y tranquilizan con su apariencia de neutralidad. Parece que como si esos contenidos hubiesen estado siempre allí aunque en muchos casos hayan ingresado a la escuela hace poco tiempo, (notablemente organizados con el mismo sistema pseudoestructuralista de los antiguos contenidos). Y entonces, si los practicantes no pueden hacer lo que hicieron antes y en la escuela con ellos, ¿qué hacer? La impresión es que cualquier práctica que no sea una similar a la que los tuvo como alumnos no puede ser considerada una práctica de enseñanza porque, precisamente, allí no está enseñándose nada. Si no hay una explicación que se corrobore con un texto: estas son las características del cuento fantástico, este es el cuento de Lugones, busquen en el texto las características del cuento fantástico; si no hay un cuadro en la carpeta que clasifique textos policiales de enigma o negro, narradores o subordinadas o adjetivos, la primera impresión es el horror al vacío: allí es nada lo que sucede.

Sin embargo, más allá de estas representaciones, en las producciones escritas, en las discusiones, en los intercambios de mails con el profesor tutor y los compañeros, en las lecturas, en las reescrituras de propuestas, en las dudas sobre cómo incorporar saberes de referencia, en los sentidos salidos a la luz hay en estos docentes noveles una pregunta acerca de los procesos de enseñanza ocurridos durante estas experiencias. Sostenemos, entonces, que narrar esas clases antes y después de ocurridas permite organizar y dar sentido a las experiencias vividas o imaginadas. En estas historias, quienes van constituyéndose son estos docentes que van entendiendo y construyéndose a sí mismos en la medida en que otorgan sentido a la experiencia, vivida o ficcional, que recorren mundos posibles a través de la escritura.

Y no es solo escribir. Es también leer a contrapelo. Retomamos aquí una consigna que propone el grupo Grafein (1981) en *Teoría y práctica de un taller de escritura*: escribir sin una consigna dada y buscarla a la luz de los resultados: ella permite recorrer esos mundos narrados antes y después de la experiencia y hacer, en

ellos, descubrimientos. Qué se estuvo enseñando ahí, donde parecía no enseñarse nada. Estas narraciones y sus lecturas a contrapelo permiten dar cuenta de una serie de contenidos y saberes que se han puesto a jugar en estas y otras experiencias: de alguien que sólo propone consignas a un docente que propone problemas a resolver con saberes disciplinares que generan nuevos problemas quizás para resolver con nuevos saberes disciplinares. Los caminos inicialmente trazados y luego desestimados, los nuevos caminos abiertos abren a la problematización de muchos aspectos no sólo de enseñanza. Este, que parece ser el primer obstáculo, deja paso a una pregunta por el saber de referencia. Recortado desde una perspectiva didáctica, este saber es reapropiado y reformulado porque ahora es un saber para otros, un saber que otros deben apropiarse. Recorrer el camino de transmitir un contenido a permitir la apropiación de un contenido es, a la vez, posicionarse respecto de ese saber desde otra perspectiva. Ese reposicionamiento es el que se propicia desde la escritura: objetivarse al escribir la práctica y verse en esa búsqueda es, de alguna manera, empezar a ver al docente de Letras que se puede empezar a ser.

BIBLIOGRAFÍA:

Bombini, Gustavo (2004) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", Buenos Aires, ficha de cátedra.

Bronckart, Jean Pierre y Schneuwly, Bernard. 1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 9. Barcelona. Grao

Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1994): "Relatos de Experiencia e Investigación narrativa" en Larrosa, Jorge y otros(1995): *Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

Grafein (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.