

II Congreso Metropolitano de Formación Docente

“La formación de docentes en diálogo con los temas y problemas de las nuevas configuraciones sociales en la región”

Título: Escribir y enseñar: prácticas de escritura en la formación docente en Letras

Autor: Sergio Frugoni

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: escritura, autoregistro, letras

Resumen:

Desde hace algunos años la práctica de la escritura se ha vuelto un tema central en la reflexión sobre los procesos de formación docente inicial y continua. Desde distintas miradas y bajo diferentes géneros y formatos, la escritura de las prácticas de enseñanza forma parte de la trayectoria formativa de los estudiantes del profesorado. En nuestro caso nos interesa desarrollar algunas reflexiones a partir del trabajo realizado en el Profesorado en Letras de la UNLP con los estudiantes que cursan las residencias docentes de dicha carrera. En especial nos interesa poner la mirada sobre los procesos de reconfiguración del conocimiento específico en Letras que se dan en el marco de la escritura de las prácticas.

Ponencia:

En este trabajo me gustaría referirme a ciertos nudos que considero interesantes en torno a la relación de la escritura y la formación docente en el Profesorado en Letras de la UNLP donde soy docente.

Durante el trayecto formativo que propone la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de Enseñanza los alumnos de la Carrera de Letras se encuentran muchas veces por primera vez con una diversidad de prácticas y géneros de escritura que tensionan con el recorrido académico realizado hasta entonces. En la asignatura se escriben ficciones, diarios, registros de observaciones de clases en distintos contextos, autoregistros de sus prácticas y guiones conjeturales, que es la modalidad de planificación que desarrollamos en la Cátedra. Estos múltiples géneros abren un abanico de experiencias novedosas para los alumnos dado que no son las prácticas de escritura usuales en la Carrera de Letras.

El lugar de la escritura en los Profesorados de Letras suele ser un tema conflictivo y sobre el que no parece haber acuerdos pedagógicos ni políticos a la hora de pensar la relevancia y significatividad de esta práctica en la formación docente de base. La escritura es un objeto de reflexión lingüística y literaria a lo largo de toda la Carrera pero son pocos los espacios de ejercicio y reflexión sobre la propia práctica de escribir. En buena medida se asume que los alumnos de Letras "ya deberían saber escribir" y resolver con cierta pericia los pedidos académicos de

escritura (monografías principalmente).

Por supuesto esto no sucede, o por lo menos en la medida en que la Institución considera adecuado. Este problema excede la Carrera de Letras, de hecho el reclamo sobre la poca experiencia de escritura de los alumnos ingresantes es un tema de debate en todos los profesorados. Más allá de lo cuestionable que nos pueda parecer este diagnóstico, el punto que nos interesa es que la escritura es una práctica vacante en la formación en Letras, en el sentido de que los alumnos tienen pocas oportunidades de escribir géneros alternativos a la clásica monografía académica.

Por el contrario, el recorrido por “las prácticas” como se conoce la materia en la Carrera de Letras esta fuertemente atravesado por la escritura, en especial por géneros que intentan ubicar a los estudiantes en una posición de enunciadores en primera persona.

Para ellos es un momento intenso de tránsito hacia la identidad docente (una identidad a veces negada por la misma Carrera), un camino repleto de dudas y cuestionamientos respecto de la propia formación e incertidumbre respecto del encuentro con la escuela y sus habitantes: los alumnos de la secundaria y los docentes en ejercicio.

En un texto más que interesante para pensar las relaciones entre escritura y conocimiento, “Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales”, Giroux señala que las prácticas tradicionales de escritura en espacios educativos han estado dominadas por una serie de “poderosos pero desorientadores supuestos” que han alejado la escritura de sus fuertes vínculos con el conocimiento. El modelo “más influyente” según Giroux toma la escritura como una cuestión técnica y formalista, de aplicación de reglas y prescripciones sobre qué hay que hacer o no para escribir: “un crudo instrumentalismo divorciado del contenido”.

Este modelo ha olvidado que la escritura tiene una doble vertiente “de proceso interdisciplinario y de epistemología”. Se supone que por un lado “se aprende a escribir”, la “técnica”, y por otro se aprenderían los “contenidos” a escribir. Esta visión instrumental de la escritura, deudora de la equívoca distinción entre contenido y forma, pierde de vista “el proceso de escribir como una serie de relaciones entre el escritor y la materia que trata, entre el escritor y el lector, entre la materia tratada y el lector”.

Dicho en otros términos, la insistencia en los aspectos instrumentales del acto de escribir no ha dejado ver que quien escribe se coloca en una relación activa, productiva con aquello sobre lo que escribe. Supone una severa reducción aislar la escritura de los significados afectivos, sociales e ideológicos que tiene para el escritor aquello de lo que escribe y con la que puede construirse una productiva relación de conocimiento.

Desde las primeras observaciones de clases hasta sus propias prácticas efectivas los estudiantes van construyendo una trama de textos en primera persona que tienen la función de producir conocimiento didáctico, dar cuenta de las múltiples dimensiones sociales, históricas y culturales de la tarea de enseñar y construir la identidad como profesor.

Los practicantes observan las clases y van tomando notas de campo para escribir posteriormente

un registro de clase. Con estos escritos fragmentarios se inicia la reflexión en el espacio de las clases prácticas. Se leen y discuten y se inicia un proceso de construcción de una mirada etnográfica sobre la práctica, de desentrañamiento del hacer docente, del vínculo entre docente y alumno, de los modos del conocimiento en el aula. Esas escrituras construyen la trama de la práctica y dan lugar a las múltiples voces que la conforman, incluidas las miradas del resto de los estudiantes y del profesor de prácticos. Es en ese texto donde la multiplicidad de voces y miradas se entretajan y dan como resultado un texto que busca develar las múltiples dimensiones que se juegan en el enseñar y aprender. En este recorrido de las notas, los registros y el intercambio con los pares aparece la dificultad para dar cuenta de la densidad abierta y plurisignificativa de la práctica, las preguntas acerca de qué es lo que se debe mirar, dónde se debe fijar la mirada para desentrañar ese “manuscrito borroso” de la metáfora de Clifford Geertz. Se trata, en suma, de orientar la búsqueda hacia la observación de la vida cotidiana de la escuela en una clase de lengua y literatura para luego poder distanciarse y objetivar esa realidad. En este sentido, la tarea de observar busca recuperar la tarea del etnógrafo, construir una mirada que pueda abordar la riqueza y complejidad de los modos de apropiación del conocimiento y las concepciones de lengua y literatura que se ponen en juego en el hacer docente.

Los estudiantes elaboran luego guiones conjeturales, una modalidad de planificación narrativa en primera persona que intenta poner en el centro el carácter hipotético de esas escrituras. Los guiones son invenciones didácticas, narraciones de lo posible, construcciones imaginarias que luego se van complejizando con el hacer en el aula. Esos textos son ajustados clase a clase y tramados con otro género en primera persona, los autoregistros de sus propias prácticas docentes.

Los guiones y los autoregistros son verdaderos relatos de una experiencia singular en la que una primera persona va dando forma a su propio itinerario biográfico.

Leamos uno de los autoregistros de Antonella realizados en sus prácticas de este año en una escuela de Berisso, en la periferia de La Plata:

“Copio la consigna en el pizarrón. Faltan 25 minutos. Mientras escribo con la tiza, les indico que busquen en las imágenes de google fotos de inmigrantes. Les sugiero “inmigración argentina 1880” como disparador de la búsqueda.

Todos copian la consigna pero sólo Julián la realiza y la entrega en el momento. Daiana y Micaela no alcanzan a terminar y se niegan a entregármelas. Tabata dice que no está inspirada y que lo hará para el jueves.

El resto se resiste. Demoran copiando la consigna a propósito aún cuando les digo que no pierdan tiempo en copiarla y que directamente la resuelvan. A esta altura sé que ni por asomo la harán ahora. Lo tomo con naturalidad, me acerco. Mi primera intención es motivarlos a escribir pero o no encontré la manera o su argumento es más poderoso que cualquier cuestión que yo pueda presentarles: “ya no hay tiempo”. Es más, en mi cara, guardan sus pertenencias. Igualmente, no

es una agresión de su parte. Todas las clases anteriores han hecho lo mismo. Aún así, miro con incredulidad mi reloj: aún restan preciados diez minutos.

En ese momento Julián me extiende su hoja.

Bromeo diciendo que ya que tengo tantos para leer y tan poco tiempo, me vi obligada a seleccionar uno y sólo uno.

Le pido permiso a Julián y leo en voz alta. Mágicamente, todos hacen silencio para escuchar lo que produjo su compañero. Es un momento indescriptible. Un silencio distinto a cualquier otro: expectantes escuchan la voz de un inmigrante salido del tiempo que cuenta que hace tres días que está en el barco y ya extraña a los suyos.

Luego de leerla, felicito a Julián aunque sin adularlo, y, dirigiéndome a los demás, les digo:

‘¿vieron con qué pocas palabras Julián pudo plasmar un sentimiento que desborda al personaje? No era tan difícil, vayan pensándolo, así la próxima trabajamos un poquito mejor’.

Pero aún guardan una sorpresa para mí. De acuerdo con el guión conjetural, para finalizar, iba a pedirles que recolectaran anécdotas relacionadas al drama de la inmigración. Antes que yo lo pida, Daiana y Micaela proponen traer materiales que tienen en casa. Eso me da el pie y amplió lo que tenía en mente, así que les pido que para la próxima se hagan de testimonios, postales, cartas y fotos.

Antes que puedan decirme que no, toca el timbre.”

El registro de clase narra lo que sucedió en el aula, las intervenciones de los alumnos, las preguntas del docente y sus respuestas, las dificultades que se presentaron y cómo fueron resueltas por el docente, lo que permite dar forma a la experiencia en forma de relato y, luego, analizar ese acontecer de la práctica. En esta escritura el practicante pone en escena sus dudas y certezas, sus temores y representaciones, saberes, y estrategias. Como señala Remei Arnaus el registro “no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, un interpretación de estas realidades”.

En pocas líneas el registro refiere una situación problemática y el modo en que la practicante asumió el obstáculo, la estrategia puesta en juego “al calor” de la práctica y la aparición sorpresiva de lo inesperado.

En otro registro, Gonzalo refiere así una escena de su práctica:

“Los noté muy entusiasmados. Propuse leer “Las babas del diablo”. Les pregunté si habían leído algo de Cortázar, me dijeron que no. Se inició la lectura. Creo que les resultó muy difícil el cuento, al menos eso es lo que planteaban; pero igualmente se mantuvieron atentos y proponían ideas. Volvimos a leer fragmentos del texto para poder ir armando el argumento. Manifestaron no conocer algunas palabras y perderse debido a que el narrador “daba muchas vueltas” (lo cual es bastante cierto) o “no sabe qué quiere contar”.

Se debatió mucho. Aunque siguieron diciendo que era difícil y que no se entendía mucho no

pararon de comentar y de aventurar hipótesis. Una de ellas era que el narrador estaba muerto, lo cual se sustentaba en una afirmación que hace Michel en la primera página (“Mejor que sea yo que estoy muerto, que estoy menos comprometido que el resto; yo que no veo más que las nubes y puedo pensar sin distraerme”), en la constante referencia a las nubes y, también, en la atmósfera extraña del cuento. Les confesé que no se me había ocurrido, que podía ser. Les propuse seguir la lectura y ver qué pasa al final.”

Aquí la escritura permite referir una escena polifónica de lectura en la que las voces de los alumnos se entretajan con la del practicante en la interacción en torno al texto.

El relato “levanta”, por usar una metáfora convencional, esas voces entrecruzadas para mostrar todo lo que se juega en un momento de lectura. Lo que sucede pone en evidencia las múltiples facetas de la lectura de literatura, donde convive el “no entender” con las hipótesis aventuradas, las intervenciones de los alumnos y la mediación docente en la construcción de la apropiación de la lectura.

La escritura abre la posibilidad de repensar también los conocimientos disciplinares sobre la literatura a la luz de la singularidad de escenas como estas, donde lectores concretos abordan un texto con la mediación del docente.

En suma, el recorrido de los estudiantes por la escritura de las prácticas puede entenderse como un proceso de autoconocimiento y de comprensión de las lógicas que subyacen a la tarea docente, en el sentido que la tradición etnográfica le da al texto escrito como correlato de la complejidad de ese texto opaco y lleno de huecos de la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaus, Remei. “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” en: Larrosa, Jorge y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, 1995

Bombini, Gustavo. “Formación docente y diversidad de saberes” en: Herrera de Bett, Graciela. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*, IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, 2003.

Giroux, Henry. “Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales” en: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.

Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.