



I JORNADAS NACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

Eje temático

Currículum y Prácticas de la Formación Docente Inicial

Título del Trabajo

Campo de las prácticas, reflexividad y escrituras

Palabras clave

Formación docente inicial, Reflexión post prácticas, Géneros de escritura.

Autor

BOMBINI, Gustavo

Facultad de Filosofía y Letras, UBA / Escuela de Humanidades, UNSAM -
gbombini@gmail.com

Resumen ampliado

Introducción

En el marco del espacio de formación inicial de la Cátedra “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras” de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se desarrolla el proyecto de investigación denominado: “Formación de profesores en Letras y escritura: los textos para la reflexión sobre la práctica” (Programación UBAYCT 2020-2024. Director: Gustavo Bombini) que aborda diversos géneros, trabajados en proyectos de investigación anteriores, a los que hemos llamado “géneros de la práctica” entre los que se destacan los “guiones conjeturales” (Bombini, 2002) y los autorregistros (Bombini, 2021), así como también otros géneros de la práctica en uso en el momento de la formación inicial como notas de campo y breves textos ensayísticos generados a partir de la observación de clases de lengua y literatura y también el desarrollo de ciertos géneros de ficción (Bombini, 2015) con un componente argumentativo (diálogos platónicos, cielitos de la tradición gauchesca, escenas teatrales, guiones de historieta) como posibilidad de desarrollar nuevas estrategias retóricas para la apropiación y evaluación de la saber didáctico específico (UBACyT, 2010-2012).

Todas estas incursiones a través de géneros posibles de escritura en la formación docente reconocen nuevas formas de diversificación en el contexto de las

transformaciones que la multimodalidad en el marco de las TIC viene demostrando como modos diferentes de construir relaciones de apropiación con la cultura escrita.

Estas relaciones que incluirían vínculos con otras prácticas culturales (visuales, audiovisuales, musicales, entre otras) y con las TIC, reconocen una presencia significativa en las aulas de la escuela secundaria –destino laboral de los profesores en formación- a partir de las propias experiencias culturales de los estudiantes y/o del impacto de las políticas educativas de inclusión digital; pero aún no han sido suficientemente exploradas en los procesos de la formación docente y en la investigación referida a ella. La pregunta que se impone es acerca del modo en que las prácticas de lectura y escritura, en su entrecruzamiento con la multimodalidad, tienen lugar en la formación docente.

Entre todos los dispositivos de trabajo y géneros mencionados nos abocamos en este proyecto de investigación a aquellos que se producen a posteriori de la práctica, cuando el alumno practicante ya ha llevado a cabo su experiencia de enseñanza y es invitado a reflexionar sobre ella, en un doble ejercicio de memoria y distanciamiento como condiciones para asumir una actitud analítica y crítica respecto de la propia experiencia (Edelstein, 2011). Haber registrado la práctica a través de variados dispositivos y hacer de ella objeto de reflexión a posteriori de su realización supone un tiempo de trabajo en el recorrido de formación escasamente considerado en las experiencias de las cátedras de didáctica y prácticas de la enseñanza. Sostenemos, a partir de los recorridos de formación atravesados para sucesivas cohortes del profesorado en Letras de la UBA, que el momento de la post-práctica se presenta como un momento de auto-reconocimiento por parte del practicante de los procesos de aprendizaje recorridos.

A la hora de precisar cuáles son los textos propios de ese momento del recorrido de formación, es posible recuperar una tradición inscripta en la propia historia de la educación que focaliza en la práctica de escritura de maestros y profesores y que se inscribe en diversos géneros entre los que se encuentran el diario y la memoria profesional. Acaso sea el diario el género de más prolongada trayectoria y sobre el que la producción didáctica ha trabajado con mayor dedicación en dos líneas, una, vinculada con la práctica cotidiana de los docentes (a la manera del diario de clase) y otra, retomando la anterior, referida a las proyecciones del diario en los procesos de investigación acerca de la formación. (Porlán y Martín, 1991 y Zabalza, 2004).

En este sentido es que justificamos la inscripción del presente trabajo en el eje del Simposio “Curriculum y prácticas de formación docente inicial”. El recorte específico es el de los textos producidos por los estudiantes de la cátedra en el proceso de reflexión que se realiza a posteriori de las prácticas docentes.

Metodología

Desde distintos campos y paradigmas de la investigación en las ciencias sociales en general y en las disciplinas relacionadas con la didáctica y con la formación docente se viene reconociendo la importancia de la reflexión acerca de la práctica en la construcción de conocimiento didáctico y de los procesos de formación.

El libro fundante de Gloria Edelstein y Adela Coria (1995), *Imágenes e imaginación en la docencia* y trabajos posteriores de Edelstein (2011) brindan el marco epistemológico general desde donde pensar a las prácticas de enseñanza desde un enfoque reflexivo.

Esta posibilidad de reflexión acerca de la práctica, cuando se produce en la escena de la formación inicial de profesores y profesoras, configura un campo discursivo específico en el que será posible reconocer variedad de dispositivos que permiten avanzar en la construcción de la memoria de la práctica, en su análisis reflexivo y en la producción de conocimiento crítico.

Si bien Edelstein avanza en la definición de lo que llama “ejercicios de análisis” (Edelstein, 2011) como modos de recrear circunstancias y sujetos implicados en las prácticas y propone cuatro ejercicios de análisis, a saber, la microexperiencia, la reconstrucción de la práctica de enseñanza desde la memoria, los análisis de registros observacionales y la observación en pequeños grupos de una clase, no aborda de manera específica la cuestión de cuáles son los textos posibles a partir de los cuales se producirían estos ejercicios de análisis.

Al respecto, interesa el aporte de Elsie Rockwell quien desde la investigación educativa se ocupa de lo que denomina *los géneros de la enseñanza* (Rockwell, 2000) y, asumiendo una perspectiva bajtiniana, destaca la complejidad de los géneros orales y escritos pertenecientes a la esfera de uso particular que es la enseñanza en el aula. En este sentido, en nuestra indagación que se viene desarrollando en el marco de investigaciones anteriores y la actual en curso acerca de los textos escritos que se ponen en juego en el proceso de las prácticas docentes en la formación de profesores en Letras, hemos analizado las características de los intercambios que se producen a través de la escritura/lectura de distintos tipos de textos que van acompañando los recorridos de formación en las prácticas y la profusa inventiva a la que se recurre en busca de nuevos formatos de escritura que ponen en cuestionamiento cualquier retórica de los géneros con carácter restrictivo.

Los textos de la práctica escritos en el proceso de formación inicial se presentan como textos-relatos en el que es posible la realización de interpretaciones cualitativas que dan cuenta de los procesos pedagógico-didácticos que van reconociendo los estudiantes. Los resultados apuntan a una interpretación rica que permite conocer la singularidad de los procesos de la práctica en el contexto de la formación inicial.

Resultados

Una de las consignas propuesta como cierre del proceso de las prácticas se llama “Momento fulgurante” y su producción por parte de los estudiantes responde al siguiente pedido:

En este último texto esperamos que usted produzca un breve relato que haga una "síntesis apretada" de una escena significativa de su práctica, un momento fulgurante que tenga un efecto de lectura interesante y nos permita entender de qué se trató con un estilo que evite lo anodino, que no incurra en estereotipos, que "pinte" bien esa práctica y que nos deje pensando.

En este relato tiene que aparecer un problema didáctico de la lengua y la literatura y reflexiones, análisis, comentarios, referidos al impacto que tuvo esta experiencia en el recorrido de formación de cada uno: una nueva relación con el conocimiento, con la lectura, con la escritura, con la literatura, a partir de pensarlos ahora como posibles de ser "enseñados", de ser puestos en circulación

en otros ámbitos, una nueva manera de pensarse como sujeto-de-letras, nuevas expectativas respecto de un futuro profesional inminente El texto debe tener 800 palabras como máximo.

La lectura de estos textos referidos a “momentos fulgurantes” de la práctica nos permiten interpretar los modos en que los practicantes atraviesan la experiencia docente inicial. Al respecto, el pedido de una escena fulgurante pretende trabajar con una cierta ambigüedad que no estaría si habláramos de una escena exitosa. Si fulgurante significa brillante, también adquiere el sentido de lo que ocurre de manera muy rápida e intensa. Quizá sea este último significado el que se presenta en algunas producciones pues es en cierto sentido intensa la sorpresa, lo imprevisto, que por fin se asume como parte de la lógica de la práctica (Bourdieu, 1997):

Las consignas son menos limitadas de lo que una cree al plantearlas, pues ciertamente lxs estudiantes pueden ofrecer lecturas e interpretaciones inesperadas. Éstas desbaratan la linealidad implícita en las expectativas propuesta-resultado con las que ineludiblemente nos vemos atravesadxs al formular una consigna. Como resultado, abren el paraguas de tal modo que se evidencian posibilidades no anticipadas que resultan más complejas de lo que inicialmente se buscaba a nivel didáctico.

El curso de estos intercambios fue un proceso que me permitió incursionar en la puja entre expectativa y resultado pedagógicos, experiencia primeriza desde el lado docente (como practicante). Los desvíos ocurridos (consigna contra resolución) creo que responden, sin embargo, al hecho de que mi compañero pedagógico y yo, no tuvimos en cuenta ciertas cuestiones con respecto a las posibilidades de los resultados de las consignas. Algunos de esos giros que nos plantearon lxs propixs estudiantes me sorprendieron: frente al ejercicio final, en el que propusimos trabajar con una consigna de escritura que entrecruzara dos géneros literarios (intertextualidad e interdiscursividad entre la crónica y la leyenda/ santificación), varios dúos de alumnxs produjeron textos en los cuales se entretejen diversos géneros (leyenda, crónica, anécdota y/o santificación en múltiples combinaciones interdiscursivas).

Lo imprevisto, a la vez, parece tener como efecto una inversión de las relaciones entre enseñanzas y aprendizajes pues en muchos casos, los practicantes reconocen que estas interpretaciones inesperadas de sus alumnos se presentan como oportunidades de aprendizaje para ellos mismos en relación con sus prácticas docentes futuras:

Partiendo de esta base, definitivamente el momento en el que recibimos las primeras producciones desarrolladas por estudiantes de carne y hueso a partir de consignas elaboradas por nosotras mismas constituyó un momento fulgurante en sí mismo, fuente tanto de aprendizajes inesperados como de nuevas consideraciones a tener en cuenta en nuestra futura práctica. En primer lugar, en la resolución de la actividad les alumnxs pasaron por alto justamente los ítems que habíamos planteado como requisitos necesarios, lo cual nos lleva a preguntarnos si la selección de estos fue correcta (quizás no se trataba de elementos tan centrales dentro del texto, o convocantes para les estudiantes) o si no logramos poner suficiente énfasis y explicitación de lo que se esperaba a partir de la consigna.

Y, si bien la consigna del momento fulgurante como posibilidad de reflexión en la post-práctica no solicitaba la articulación con textos leídos de la bibliografía (lo que podría ser parte de una variante de esta misma consigna), algunas practicantes recurrieron a ella para explicar los inesperados procesos complejos de interpretación generados por sus estudiantes:

El primer año en donde tuve la suerte de realizar mis prácticas ha brindado muchas oportunidades de aprendizaje para nosotras, las que “deben enseñar”. Una de ellas, ciertamente, se relaciona con la lectura. La lectura que ellos “debían” hacer sobre el clásico de Shakespeare Romeo y Julieta. Lo que este primer año hizo no fue solo una lectura de la obra dramática, sino que a través de esta lectura y el ejercicio de escritura que realizaron, nos ofrecieron (a todx lx que quisiera ver, o, mejor, a todx lx que quisiera oír) una lectura de la sociedad, de la cultura que hace posible toda lectura y relectura de los textos, toda cosmovisión. De Certeau afirma que, mientras que antes el texto a leer era escolar, hoy el texto a leer es la sociedad misma. Privat, por su parte, admite que, en la práctica de la lectura, se inmiscuye la competencia cultural, y que un lector nunca está aislado, inmóvil (como el supuesto pescador), y, menos que menos, en silencio (como un indiferente).

El modo de producir de los estudiantes, sus escrituras como resolución a las consignas propuestas interpelan a los estudiantes de Letras, profesores en formación, acaso desde su capital cultural máspreciado que es la formación disciplinaria específica y donde otra vez lo inesperado se hace presente:

El momento más descollante de nuestra experiencia lo identifiqué especialmente con la última consigna de escritura propuesta, quizá debido a que creí detectar en ella la posibilidad de una vinculación más estrecha con mi esfera particular de formación. Para esa consigna invitamos a que los alumnos tomaran al personaje protagonista de la novela y lo representaran en una leyenda. Esto dio lugar a una serie de escritos de una complejidad estilística que, honestamente, no esperaba encontrar, con juegos de intergenericidad, remedo de voces con sus respectivos registros, diálogos preñados de dramatismo, estructuras diegéticas sumamente logradas, etc.

El reconocimiento de esa inversión de las enseñanzas/aprendizajes se juega en esta cita de un texto que responde a la consigna de “Momento fulgurante” y que elijo como cierre de este trabajo:

Una enseñanza fulgurante, una enseñanza impresa irremediabilmente y a fuego, que nos recuerda a lxs docentes nuestra eterna posición de alumnxs frente a tamaños maestrxs.

Discusión

Más allá de la productividad que vienen demostrando sucesivas investigaciones acerca de los textos que se ponen en juego en proceso de la formación docente inicial, apuntando a la máxima creatividad y posibilidades de variación en relación con los géneros y más allá de la especificidad de los géneros de escritura posibles producidos en la post práctica, en los registros aquí analizados -y en otros que forman parte del corpus- interesa ver el lugar que ocupan (en la práctica en sí y en lo que retoman los registros) los

alumnos y alumnas de los cursos destino donde los y las practicantes desarrollan sus tareas de enseñanza. Como leemos arriba, en los registros, el modo en que la interacción entre los practicantes y sus eventuales alumnos transforma sus concepciones acerca del trabajo con adolescentes en el aula, la mirada sobre el propio conocimiento disciplinar específico a partir de las intervenciones de los estudiantes y la construcción de su propio rol en la formación ameritan un tipo de trabajo de registro que pudiera recuperar esos *efectos* de las prácticas que se producen a partir de la interacción entre practicantes y estudiantes.

Referencias

- Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Congreso Nacional de Prácticas Docentes. Universidad Nacional de Córdoba. En G. Bombini. *Miscelánea*. NOVEDUC.
- Bombini, G. (2015). Formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*. (13) 13.
- Bombini, G. (Ed.). (2021). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El hacedor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Díada.
- Rockwell, E. (2000). Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano. En E. Rockwell, E. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.