

Desafíos en la formación práctica de los docentes. Algunas experiencias en la formación inicial de profesores en letras

Desafios na formação prática dos docentes. Algumas experiências na formação inicial de professores de Letras

Challenges in the practical teaching training. Some experiences in initial literature teacher training

Adriana Quiroga y Liliana Guyer
Universidad Nacional de Salta. Argentina
aquiroga12@arnet.com.ar - angelguyer@arnet.com.ar

/ RESUMEN

En nuestro espacio de investigación y de formación docente en el área de Letras en la Universidad Nacional de Salta, Sede Regional Tartagal, en particular desde nuestro papel de docentes responsables del área pedagógico-didáctica del Profesorado en Letras, estamos trabajando en los últimos años un espacio interdisciplinario que se organiza y articula en una verdadera red de cátedras que nos permite reflexionar en torno a la materia conocida tradicionalmente como "Metodología de la Enseñanza en Letras", llamada en la actualidad "Didáctica de la Lengua y de la Literatura". Dar cuenta de nuestra experiencia implica, no obstante, deslizarnos por itinerarios muchas veces confusos, laberínticos, contradictorios, con vicisitudes, transformaciones, idas y vueltas, que sostenemos a partir de una posición primigenia, impresa en dos características fundamentales, que le dieron una configuración particular a esas cátedras.

Palabras claves: investigación, formación, didáctica, interdisciplinariedad, experiencia.

// RESUMO

No nosso espaço de pesquisa e de formação docente na área de Letras na "Universidade Nacional de Salta, Sede Regional Tartagal" e, em particular, partindo do nosso papel de docentes responsáveis da área pedagógico-didática do Curso de Formação em Letras, estamos trabalhando nos últimos anos num espaço interdisciplinar que se organiza e se articula numa verdadeira rede de cátedras, o que nos permite refletir sobre a matéria conhecida tradicionalmente como "Metodologia do Ensino em Letras", chamada na atualidade "Didática da Língua e da Literatura". Dar conta da nossa experiência implica, no entanto, deslizarmos por itinerários muitas vezes confusos, labirínticos, contraditórios, com vicissitudes, transformações, idas e voltas, que sustentamos a partir de uma posição primigênia, impressa em duas características fundamentais que deram-lhe uma configuração particular a essas cátedras.

Palavras chave: Pesquisa, formação, didática, inter-disciplinariedade, experiência.

/// ABSTRACT

In our area of research and teacher training in the field of Literature at the National University of Salta, in Tartagal, particularly from our role as teachers responsible for pedagogic-didactic area of Literature Teaching, on the last years we are working an interdisciplinary space that is organized and structured in a real network of courses that allows us to reflect on the subject traditionally known as "Teaching Methodology in Literature", now called " Language and Literature Teaching Methodology" . To give an account of our experience involves, however, to go to often confusing and contradictory considerations that we hold from a essential position, printed in two fundamental characteristics, which gave them a particular configuration to these courses.

Keywords: research, training, teaching, interdisciplinarity, experience.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS

En nuestro espacio de investigación y de formación docente en el área de Letras en la Universidad Nacional de Salta, Sede Regional Tartagal, en particular desde nuestro papel de docentes responsables del área pedagógico-didáctica del Profesorado en Letras, estamos trabajando en los últimos años un espacio interdisciplinario que se organiza y articula en una verdadera red de cátedras que nos permite reflexionar en torno a la materia conocida tradicionalmente como "Metodología de la Enseñanza en Letras", llamada en la actualidad "Didáctica de la Lengua y de la Literatura".

Dar cuenta de nuestra experiencia implica, no obstante, deslizarnos por itinerarios muchas veces confusos, laberínticos, contradictorios, con vicisitudes, transformaciones, idas y vueltas, que sostenemos a partir de una posición primigenia, impresa en dos características fundamentales, que le dieron una configuración particular a esas cátedras:

a) En primer lugar, la disposición de nuestra propuesta se realiza a partir de la conformación de una materia pensada desde sus inicios como un *espacio interdisciplinario*, que posibilitara articular los trayectos de formación específica con los de formación pedagógica. En este sentido, más allá de las intencionalidades y de los esfuerzos en su construcción, en principio y durante un tiempo prolongado, fue posible

(...) visualizar extranjerías mutuas, en el sentido de perspectivas teóricas excluyentes, lo que producía fugas, ausencias, fracturas, inhabilitaciones, también lucha de poderes, de lugares, de status epistemológicos de las disciplinas que intentaban participar de la apertura conceptual. Avanzar en la propuesta significó el reconocimiento de lugares y saberes, delimitando zonas de ignorancia, para pensar nuevos espacios donde unos y otros tuviéramos algo que decir (Bazán, Quiroga, Giménez, 1997: 23). b) En segundo lugar, y ya desde el campo específico de las Ciencias de la Educación, en el momento de configurar la cátedra, iniciada la década de los noventa, el paradigma de la Didáctica

vinculado a la perspectiva tecnocrática aparecía en crisis; al mismo tiempo, la circulación de nuevas perspectivas bibliográficas nos posicionaba en enfoques prácticos y críticos, cuestionando la formación del docente como *técnico*. Buscando otros referentes, nuevos puntos de partida que permitieran aproximarnos a otras configuraciones, comenzamos, entonces, a indagar a partir de nuestros propios quiebres o rupturas, para encontrarnos con planteos diferentes.

Con las notas señaladas y a modo de contextualizar la experiencia diremos, también, que las posibilidades y los problemas de la formación práctica fueron planteados en primera instancia en “Metodología de la Enseñanza de la Letras I y II” (cada una cuatrimestral) – correspondientes al plan de estudios 1992– como ámbito de formación en las que se articularon las perspectivas pedagógicas, lingüísticas y literarias, pensadas desde la problemática que se genera en torno a los procesos de enseñar y aprender. Cátedras ligadas a la práctica profesional entendida como:

(...) una sub-unidad organizativa y pedagógica con características idiosincrásicas que la diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios, en tanto su finalidad se vincula con la intención de promover aprendizajes relacionados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales particulares; por lo que las prácticas suelen configurarse como campo destinado al entrenamiento profesional en situaciones reales (...), lo que le dará al alumno la posibilidad de tomar contacto directo con el mundo del trabajo (Andreozzi, 1996: 23).

En cuanto a la designación “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, este nombre corresponde al nuevo Plan de Estudios 2.000, que la incluye dentro del área pedagógico-didáctica y se divide en tres módulos. En los dos primeros, propusimos como objeto de estudio la constitución de la Didáctica General y de las Didácticas Especiales, estudios sobre el curriculum, Didáctica de la Lengua y la Literatura – problemáticas específicas y el trabajo en instituciones educativas–. Todas consideradas a partir de la descripción y de la comprensión de las realidades educativas en su complejidad. El módulo III, tiene como eje estructurante la práctica docente del futuro Profesor de Lengua y Literatura, en el nivel secundario y superior.

Planteadas de este modo la formación docente inicial, en términos prácticos, nos remite a un campo desafiante y complejo, y esto lo entendemos así por varios motivos:

- a) En primer lugar, porque el campo de la práctica se constituye a partir de una *multiplicidad de saberes* que se significan a través de acciones concretas y sujetos particulares. En términos de José Gimeno Sacristán, la práctica pedagógica se constituye en “un encuentro entre teoría y acción o una relación teoría-práctica, atravesadas por contextos socio-históricos, políticos, culturales, ideológicos y se concreta en instituciones educativas particulares”.
- b) Al mismo tiempo, se trata también de un campo de conocimiento que es preciso comprender. Retomando la *perspectiva socio-histórica* y ante la búsqueda de significados y sentidos, nos pareció ineludible apelar a una mirada que atravesó nuestro trabajo. Hacemos referencia en este caso a las *perspectivas genealógicas*. Autores como Bourdieu, Foucault posibilitaron elaborar producciones intelectuales en este campo específico, permitiendo no sólo el develamiento de estas prácticas docentes, sino también posibilitando la comprensión

de su constitución a partir de la lógica de su génesis. Estas perspectivas, asumidas como provisorias, fueron el resultado de decisiones del equipo, luego de largos debates y conflictos cognitivos con relación a la construcción del objeto para ser enseñado y a la consecuente incorporación de determinados contenidos. En muchas ocasiones, revisamos nuestras decisiones de incorporar perspectivas teóricas diversas que posibilitaran el acercamiento a la complejidad y consideramos, cada vez en mayor medida, que *un docente no sólo puede ser formado en términos del aula, sino que es realmente imprescindible que tenga la posibilidad de avanzar hacia una mirada multirreferencial que le posibilite comprender-se como sujeto socio-histórico en y desde su práctica profesional.*

c) Asimismo, estas prácticas se llevan a cabo con relación a *objetos de conocimientos específicos*, Lengua y Literatura, lo cual nos interroga sobre las finalidades educativas, a partir de las cuales será preciso incluir conocimientos vinculados a estas disciplinas, a la modalidad de abordaje, entre otros. Nos interesa incorporar en este apartado, algunas consideraciones vertidas por Delia Lerner (1994)¹, que a juicio del equipo nos posibilitan pensar acerca de la Lengua y la Literatura como espacio curricular. Al respecto, la autora señala que el desafío para cambiar la propuesta didáctica vigente:

(...) es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otros. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una postura propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de los textos.

114

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la Literatura ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de aprender la calidad literaria. Asumir ese desafío significa abandonar las actividades mecánicas, desprovista de sentido, que lleva a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien (...) produzca placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.

Finalidades que evidentemente se constituyen en un desafío, en tanto posibilidad de pensar una Didáctica de la Lengua y de la Literatura que permita trabajar en este sentido. Lomas, Osoro y Tusón (1993: 59) consideran que en la enseñanza de la lengua existen tendencias en relación con el conocimiento de la lengua, la comunicación y su enseñanza, cuya tentación es hacer de la misma una Lingüística aplicada o una Psicología aplicada; proponen en cambio, siguiendo a Bronckart, buscar un

¹ Las citas textuales referidas a escritos de Delia Lerner, fueron recogidos de la bibliografía proporcionada por la docente, en el marco del Seminario: Didáctica de la Lengua, Maestría en Didáctica. Convenio UBA. UNSa. 1998.

espacio específico pedagógico para plantear las relaciones entre las Ciencias del Lenguaje y la Didáctica de la Lengua y generar un espacio autónomo para la Literatura. La finalidad social de la enseñanza de la lengua estaría ligada al dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita; al desarrollo de la competencia comunicativa, es decir al conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función del contexto y las situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formato de esos usos concretos. De allí que los problemas y tareas que se derivan de dichas finalidades, programas, métodos, sistemas de enseñanza, secuencias didácticas, planificación, organización de paquetes curriculares, evaluación serán objeto del trabajo didáctico.

Esas características fundantes: el carácter interdisciplinario, la especificidad de los contenidos, la práctica entendida como encuentro entre teoría y acción, una recuperación socio-histórica de los sujetos de la práctica y las instituciones educativas, los niveles de comprensión y de intervención que requieren los conocimientos prácticos para la iniciación en la docencia y la diferencia entre enseñanza e investigación, nos llevaron a organizar una propuesta que tiene la “huella profunda” de un trabajo provisorio, con zonas fangosas, otras más o menos oscuras, otras aún no transitadas y quizás en menor medida algunas por las que vamos atravesando muy lentamente y a partir del cual construimos una modalidad de trabajo que se configura y reconfigura de modo permanente (Quiroga, 1998). **LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO PROBLEMA**

Hemos sido testigos y también participado en muchas ocasiones de una lucha simbólica –que tuvo y tiene como escenario las instituciones universitarias– entre campos intelectuales diversos, por un lado los defensores de trabajar la enseñanza de la Lengua y la Literatura sólo desde las disciplinas de referencia, y por otros quienes sostienen que es preciso incorporar conocimientos de la Didáctica. Luego de búsquedas permanentes, debates en torno al tema, vislumbramos la necesidad de considerar la constitución y el desarrollo del campo “Didáctica de la Lengua y la Literatura” desde una mirada interdisciplinaria, ya que son los propios contenidos los que interpelan a la conformación de una disciplina particular y convocan a profesores, investigadores, alumnos practicantes a recuperar dimensiones políticas, sociales, institucionales, epistemológicas, didácticas e intersubjetivas, a través del planteamiento de teorías y de problemas prácticos. Desde esta perspectiva, consideramos relevante problematizarnos en torno a algunas ideas reduccionistas que sostienen la enseñanza de la Lengua y la Literatura como una “didáctica” entendida como metodología “aplicable” a contenidos o como conjunto de técnicas a disposición del “alumno practicante”. Tendencia que somete a un discurso monológico y priva, en muchas ocasiones, de tener la enriquecedora experiencia de lo interdisciplinario como un interjuego discursivo-dialógico. Como señala Gloria Edelstein (1995), esta posición lleva a correrlos de lugar, desde un espacio de certidumbres a un espacio que se nos plantea con perfiles borrosos.

Situadas en el interior de las cátedras, diremos que esta posición implicó, en términos de problematizaciones, una serie de cuestionamientos y discusiones ligadas a interrogantes como: ¿Qué objeto se debe construir en una cátedra como Didáctica de la Lengua y la Literatura? Partiendo, quizás, de una percepción ratificada en cierta medida por Nieves Blanco García quien, en *El sentido del conocimiento escolar*, señala que “las materias escolares son *invenciones* ya que su construcción es producto de una decisión deliberada que hay que arropar con una justificación retórica adecuada” (1995: 194) es que nos planteamos priorizar en los dos primeros módulos el estudio de la Didáctica General y la Didáctica de la

Lengua y la Literatura como didáctica especial y en los siguientes “La práctica docente del Profesor en Letras”. En la segunda etapa se derivan problemas prácticos que pueden expresarse en interrogantes como:

- ¿Cómo organizar la práctica profesional de los futuros docentes en Letras?
- ¿Cómo resignificar para la práctica docente la secuencia observación, adscripción y práctica?
- ¿Cómo conjugar la enseñanza de la enseñanza de las letras, en tanto se trata de las únicas cátedras que se abocan a la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la lengua?
- ¿Cómo construir secuencias didácticas para enseñar la didáctica de la lengua?
- ¿Cómo abrir espacios conceptuales que generen un discurso coherente respecto de la problemática y que no se trate sólo de discursos yuxtapuestos entre disciplinas particulares, las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Lenguaje? ¿Es posible la interdisciplinariedad? ¿O será mejor pensar en la problemática que genera la práctica y plantear una interdiscursividad?
- ¿Qué lugar es posible instalar para reflexionar acerca de la problemática que se genera en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura?
- ¿Cómo pensar en las distintas actividades que se les demandan a los profesores de Letras en las instituciones educativas?

116

En esta oportunidad recogimos, brevemente, para poner a discusión y/o consideración tres experiencias, que de algún modo reconocen las problemáticas planteadas y se constituyen en modos de abordajes que proponemos a los alumnos a la hora de enseñar a enseñar Lengua y Literatura. La primera retoma una visión acerca de lo que denominamos clases teórico-prácticas, la segunda la inserción inicial de los alumnos en las instituciones educativas y la tercera una breve reseña del acompañamiento en las prácticas docentes.

PRIMERA EXPERIENCIA: ENSEÑAR A ENSEÑAR LITERATURA

Esta experiencia de trabajo teórico-práctico –pensada en términos de secuencias didácticas– intenta recuperar la problemática de la enseñanza de la Literatura; surge a partir de algunos cuestionamientos que como equipo de cátedra nos hicimos respecto de la propuesta de trabajo ofrecida a las alumnas, donde en términos generales, la perspectiva expositiva que adquirirían las clases y las propuestas de trabajos prácticos no generaban la posibilidad de centrarnos en torno a la problemática; es decir, se realizaban acercamientos teóricos a los significados de los procesos de lectura y de escritura, a la oralidad, al sentido de la Literatura en la escuela y al modo en que los mismos se podían instrumentar en términos de proyectos y/o talleres. Pero teníamos la percepción de que evidentemente nuestras propuestas didácticas no llegaban a tocar el objeto de enseñanza, sobre todo a partir de la idea de que la práctica docente de un profesor en letras, según Edelstein y Coria:

(...) es un texto con fuerza discursiva. Discurso que se construye con palabras y con imágenes de otros sujetos que preceden el acto de escritura, de quien lo escribe, de quienes

lo reciben, de lo que vendrá. (...) Propuesta de enseñanza que deja de ser 'propuesta' para pasar a ser 'puesta' en juego en el escenario de las prácticas, en el tiempo de las prácticas y entre los sujetos que comparten la experiencia (...) Puesta en acto que incorpora un nuevo orden a las palabras y a las imágenes anticipadas, que se mediatizan con palabras, gestos, miradas, voces y donde los practicantes ponen precisamente, en muchos casos por vez primera, el cuerpo, sus cuerpos, con todo lo que ello implica (1995: 40 y 41).

Tomando en consideración el tópico trabajado por la Lic. Lerner y que retomamos de las investigaciones de Verónica Edwards (1997) de que *la forma es contenido*, ya hacia 1997 planteamos las siguientes secuencias en las situaciones de trabajo ofrecida a los alumnos practicantes:

1. Partiendo de las características del grupo de alumnas, en las que un porcentaje importante tenía experiencia como profesoras del nivel medio, se pudo iniciar la temática de la enseñanza de Literatura a partir de los *problemas concretos* que se presentan en las aulas. En este sentido, se solicitó al grupo que retomaran los conflictos que se plantean en las aulas: ¿Es posible enseñar Literatura?, ¿qué significa enseñar Literatura?, ¿cuál es su sentido?, ¿qué estrategias se pueden diseñar para enseñar Literatura? Tratando de superar las tensiones, se les solicitó que organizaran propuestas didácticas. Este primer disparador permitió colocarnos en situación de conflicto y enumerar una serie de problemas que eran percibidos desde la práctica. Con esta apertura y problematización, instalamos un segundo momento.

2. El segundo momento estuvo planteado por una *revisión teórica* en términos de reflexiones didácticas sobre el particular. Algunos trabajos de autores tales como Bajtín, Cornejo Polar, Bombini, Pasut, García Rivera, entre otros, nos ayudaron no sólo a pensar la problemática, sino también a recoger ciertos elementos relevantes en términos de soportes teóricos, propósitos y sentido de la Literatura en la escuela, en tanto posibilidad de conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, el placer y la riqueza de la lectura literaria, los conceptos de ficción, de transgresión, de competencia literaria. La posibilidad de goce, las tensiones que se producen en el interior de las instituciones educativas, fueron algunos de los puntos de reflexión, dejando paso así a un tercer momento.

3. Esta instancia estuvo representada por un *Taller*, cuyo fundamental propósito fue el de colocarnos en situación de enseñanza y enseñantes, poner el cuerpo, como señala Gloria Edelstein, para lo que propusimos realizar lo que José Esteve (1997) denomina "clases de ensayo" o, superando este concepto, lo que esa autora denomina "microexperiencias didácticas". Cada una de las alumnas escogió de acuerdo a su criterio personal un tema curricular: poesía argentina, poesía regional, cuentos, teatro, novela, relato periodístico. Recopiló bibliografía, elaboró una propuesta de trabajo pensada para una clase de dos horas y la desarrolló. El resto de alumnos y docentes auspiciaron de "alumnos". Un docente hizo las veces de observador no participante. Se realizaron grabaciones de las observaciones.

4. El cuarto nivel de trabajo se desarrolló en torno al análisis de las clases, a partir del concepto de *meta análisis* de Gloria Edelstein, quien refiere a Litwin cuando lo caracteriza

como “un proceso de construcción teórica que se realiza, a la manera de una transparencia o cristal que posibilita una nueva mirada sobre la clase, construyendo un nuevo relato independiente de la clase en sí” (1995: 91). Lo interesante, en este sentido, fue la posibilidad de rescatar lo metodológico, considerando la complejidad desde donde se presenta, como síntesis de opciones tomadas en términos disciplinares, psicológicos, filosóficos, didácticos, entre otros. Fueron recurrentes los “preconceptos” con los que las alumnas asumieron sus respectivas clases, en términos metodológicos. Es decir, todas ellas procedieron a dar primero un panorama teórico de la temática escogida para luego, a modo de ejemplo, proponer la lectura y el análisis de una determinada novela, cuento, poesía, etc. A partir de una profunda reflexión pudieron entrever que si bien no es posible hablar de una metodología general, en tanto la misma está inherentemente unida a su contenido, es factible reconocer algunos principios metodológicos entre los que podemos señalar, basándonos en Lomas, Osoro y Tusón (1993):

El comienzo de la unidad por los modos en que nuestros alumnos se ponen en contacto con la Literatura.

El respeto por la contextualización–descontextualización–recontextualización como secuencia necesaria.

La atención a los procesos de comprensión–expresión.

La implementación de actividades colectivas–actividades individuales.

La consideración de los conceptos de zona de desarrollo próximo y principio de descontextualización.

118

Respecto a estos principios metodológicos incluimos algunas reflexiones producto de la lectura del Documento N° 4 (EGB.), del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: “Comenzar con lecturas de novelas, cuentos, poesías, etc., para familiarizar a los alumnos con el nuevo género, para luego desarrollar nuevas situaciones didácticas que posibiliten una creciente autonomía”. Se tomaron, además en consideración las distintas secuencias didácticas planteadas y los principios metodológicos que la sustentan, reflexionando fundamentalmente en el sentido del planteo acerca del que la forma es contenido.

5. El quinto nivel de trabajo lo representa la elaboración de Proyectos Curriculares, que tuvieron como soporte teórico el proporcionado por la perspectiva práctica de Félix Ángulo Rasco y Nieves Blanco García, Jurjo Torres Santomé, Jaume Martínez Bonafé, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, quienes además de documentos aportan la profundización teórica de las temáticas. Nos interesó, al decir de Wolman, reconocer la importancia de la planificación y de los proyectos, tantas veces desvirtuados y vaciados de significación, ponderándolos como instancia de previsión de las propuestas del docente o como señala Fernández Salinas, hipótesis de trabajo que posibilitan organizar situaciones de clases, basadas en las características del objeto de conocimiento, como así también en los alumnos a la que está dirigida.

En este sentido, como lo señala Edelstein (84) para otro propósito, reconocimos al taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias, además de convertirse en una fuente de ellas, donde la

comunicación pudo ser abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura a la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos; un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes, según las necesidades del proceso constructivo. En suma, un espacio para pensar, reflexionar, producir, proponer, equivocarse, realizar nuevas propuestas respecto a la enseñanza de Literatura.

SEGUNDA EXPERIENCIA: PROYECTO DE INSERCIÓN INICIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS²

El Proyecto de inserción inicial tiene como propósito fundamental posibilitar a los alumnos una toma de contacto con la realidad de la enseñanza en las asignaturas que nos ocupan en instituciones educativas del medio, planteando un modo diferente de abordar las observaciones de clases. Colocamos como eje de análisis la práctica docente, lo que nos lleva necesariamente a la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico, que posibilite reconocer los múltiples atravesamientos que supone dicha práctica.

De acuerdo con Marcela Andreozzi, consideramos:

(...) la *práctica profesional como un caso particular de socialización secundaria*; en el mismo el sujeto incorpora saberes especializados en función de la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales saberes permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrarse a un 'submundo' inicialmente vivido como extraño y ajeno (1996: 21).

119

Desde esta perspectiva, la cátedra se plantea dos niveles de aproximación e inclusión. En primer lugar, un acercamiento que prioriza la *comprensión*, que se configura en el Proyecto de Inserción Inicial en las instituciones educativas; en segundo lugar se aborda la *intervención*, a través de las prácticas docentes.

A partir de este planteo, la modalidad de abordaje abandona los enfoques centrados en la obtención de un perfil del profesor eficaz, eficiente, modélico. Tales perspectivas, que orientaron la formación inicial desde la aparición del concepto y que –pese al desarrollo de nuevos enfoques–, siguen dominando en muchos casos la práctica de la formación inicial, recogían el conjunto de cualidades atribuidas al buen profesor en una sociedad en un momento histórico determinado. Llegaron a instituirse como normas a partir de las cuales se definieron las actividades y los enfoques de formación del profesorado, transmitiendo al futuro docente lo que debe ser, lo que debe hacer, lo que debe pensar, lo que debe evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto (Esteve, 58 y 59).

Corriéndonos de ese lugar, utilizamos una perspectiva de investigación que nos permitió sumergirnos en la vida de las aulas y de las instituciones educativas, a partir de sus particularidades. El aporte del paradigma ecológico, fundamentalmente de Tikunoff y Doyle, los aportes de Jackson respecto de las características del aula -simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, multidimensionalidad, historia-, como aspectos constitutivos y la etnografía educativa, fueron algunos de los métodos y perspectivas

² Síntesis del trabajo presentado al Encuentro Nacional de Formación docente. Santa Fe (Quiroga et al, 1998)

cualitativas que nos brindaron instrumentos, a modo de herramientas teóricas y metodológicas para la instrumentación del trabajo con los alumnos.

Coincidiendo con Gloria Edelstein y Adela Coria, colocamos nuestro centro de atención en la escuela, para observar-analizar la realidad educativa a través de la recuperación de lo cotidiano como categoría central teórica y empírica tanto dentro de la institución educativa en su conjunto, como en la del microcosmo del aula. Introdujimos momentos de observación, interpretación o reinterpretación y propusimos una reflexión sobre la relación teoría-observación. Nos orientamos, de ese modo, como lo señala J. Esteve (16) hacia el estudio de la interacción dinámica entre el profesor y los alumnos en el marco del clima existente en la clase.

El enfoque de Ángel Pérez Gómez (1989), nos permitió acercarnos a una perspectiva teórica que resignificaba los sentidos y el trabajo de observación de clases, permitiendo a los alumnos abordar la riqueza del todo, para luego particularizar algunos aspectos de ella. El autor:

(...) caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socio-culturales, planteando la investigación desde enfoques metodológicos, etnográficos, situacionales y cualitativos, en la que intervienen mecanismos, factores y sistemas que producen el sentido e intensidad del flujo de los acontecimientos en el aula. En las instituciones educativas, en la vida de las aulas, los profesores y alumnos son procesadores activos de información, elaboradores de comportamiento, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea climas de intercambio, genera patrones y comportamientos individuales y colectivos. Perspectiva naturalista, cuyo objeto es captar las redes significativas de influjo que configuran la vida real del aula, proponiendo la descripción con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio-cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos (1989: 125)

120

Asimismo, señala como características del enfoque:

- Las categorías de observación y análisis se van a decantar como consecuencia de los mismos fenómenos del aula y no de modelos extrínsecos fijados con anterioridad.
- Se persigue la captura de variables que no existen en el laboratorio y de acontecimientos naturales usuales y atípicos. Se sumergen en la complejidad del todo.
- La metodología, propia de los estudios etnográficos, se basa en la observación participativa; lo que supone la prolongada presencia del observador y su implicación en las actividades y tramas de relaciones que definen la vida del aula.
- Las primeras notas son pocos sistemáticas, generalmente abiertas. Se utiliza una estructura y perspectiva holística. Se acepta la complejidad y se asume la totalidad como base de datos. No se manipulan ni se seleccionan variables. Se rechaza el reduccionismo apriorístico del análisis de observación y se propone el desarrollo de estudios longitudinales. Los datos que se generan desde el enfoque ecológico son situacionales, sólo aplicables en principio a los contextos particulares donde se producen (126).

DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

A partir de la explicitación sucinta de la perspectiva teórico-metodológica escogida, haremos referencia a la organización de la propuesta, en la que contemplamos distintos niveles:

1. Un primer nivel de apertura, en las que se establece el encuadre de trabajo. Este implicó espacios de inclusión en las instituciones educativas y espacios de reflexión en el ámbito del Taller, organizado en la cátedra. Para tal fin, las recomendaciones fundamentales pueden sintetizarse en:

- Elección de la institución educativa, de acuerdo a las posibilidades horarias o los intereses particulares.
- Contactos informales con los docentes para conocer sus puntos de vistas respecto a la inclusión de los alumnos, los que irían en pequeños grupos (generalmente de a dos).
- Solicitud formal de inclusión de los alumnos en las instituciones educativas.
- Reunión con docentes y directivos de las instituciones participantes, donde se clarifica la intencionalidad del proyecto y el sentido de las tareas de los alumnos.
- Apertura del taller que involucra el trabajo de aspectos vinculados al sentido de la práctica, a los trayectos de formación docente, al lugar de la universidad como institución formadora, a las experiencias importantes en la propia formación.
- Explicitación y justificación del encuadre teórico-metodológico que se utilizará en la experiencia. Se hace hincapié en que se trata de un ejercicio, quizás del primer ejercicio de los alumnos practicantes.

2. El segundo momento lo constituye la inclusión de los alumnos en las instituciones educativas, durante el cuatrimestre de cursado de la asignatura y los momentos de acción y reflexión que implica el trabajo.

- Utilización de instrumentos de recolección de datos, fundamentalmente el “Registro de observación”, en las que se solicita llevar el “diario del practicante”.
- Se propone el siguiente modelo de registro, tomado de un protocolo proporcionado por la Dra. Marta Souto, en el marco de la Maestría en Didáctica, con arreglos retomados de otros autores.

Hora	Descripción empírica (¿Qué veo?)	Explicitación de la subjetividad (¿Qué siento?)	Hipótesis iniciales (¿Qué pienso?)

- Triangulación de la información con los compañeros y en la medida de las posibilidades, con los docentes a cargo de la asignatura.
- Organización de un registro único, lo más descriptivo posible.
- Análisis de los registros, a partir de la búsqueda de segmentos.
- Explicitación de los núcleos que aparecen como indicios. Selección del tema.
- Búsquedas teóricas a partir de los indicios que aparecen.
- Utilización de otros instrumentos de recolección de datos, que posibiliten la saturación de los mismos.

3. El tercer momento se establece en torno a la organización del informe. En el mismo se trata de conjugar los conocimientos que aparecen relevantes, los modos de procesamiento, las habilidades de organizar el material recogido, el modo de interpretar la realidad escolar. Cabe aclarar en esta instancia que las prácticas de observación y la utilización de otros elementos de recolección no se realizan sólo en torno al aula, sino en el ámbito de la institución educativa, modalidad que en muchos casos posibilita un informe en dos niveles: institucional y áulico. Quedan a criterio de los alumnos, de acuerdo a sus intereses de profundización. En muchos casos dan cuenta de la vida del aula, en otros toman una temática que a su entender permite la profundización de los aspectos que aparecen con mayor fuerza como recurrentes. Esta etapa está ligada ya no al taller, sino a las clases de consulta, donde los alumnos asisten de modo permanente para la elaboración de sus trabajos. Algunas de las temáticas y contenidos seleccionados por las alumnas, fueron, en una primera etapa:

- La evaluación en las clases de Lengua.
- El curriculum: contenidos de Lengua en acción.
- El contexto institucional: un determinante de las situaciones reales de aula.
- El tratamiento de la Literatura en el material bibliográfico del docente y de los alumnos en el Tercer ciclo de la Escuela General Básica.
- Recientemente algunos trabajos estuvieron orientados a la incorporación de las TICS, en la enseñanza de la Lengua.
- El diálogo intercultural en espacios universitarios, entre otros

4. El cuarto nivel lo constituye la exposición de los trabajos, en muchos casos grupales –entre los alumnos que compartieron el cursado de la cátedra–, en la que se intercambian las experiencias.

5. El quinto y último nivel están planteado a partir de una evaluación conjunta de la experiencia. La misma posee carácter de proceso y de producto, individual y a la vez grupal, con características formativas.

TERCERA EXPERIENCIA: EL SISTEMA DE TUTORÍA DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

Nos interesa en este apartado relatar, aunque brevemente, el sentido de la experiencia de tutoría y el caso particular de una alumna, cuya situación de práctica nos permitió entender *in situ* muchas consideraciones teóricas sostenidas desde la cátedra, sobre todo en lo referido a la posibilidad de aprendizaje que surge del análisis de la propia práctica. En este sentido, siguiendo la propuesta de Edelstein y Coria respecto a la observación y acompañamiento de los procesos de práctica docente, consideramos que al tratarse de prácticas iniciales, “no es un proceso que se realiza de manera totalmente autónoma, sino que precisa la mirada de otro autorizado que ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas” (78). En este sentido, la observación no es neutral sino que se encuentra determinada por supuestos teóricos de los que participan los alumnos por su trayectoria previa. Dicen las autoras que la idea es:

(...) coparticipar con el practicante desde que inicia su proceso de trabajo, en la elaboración de su propuesta de trabajo, en la puesta en marcha de la misma; en este sentido el lugar del docente es el de Tutor, entendiendo por dicha función, significada desde la posibilidad de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, sobre todo con relación a la elaboración de la propuesta, acompañando a través de la observación y elaboración de registros de clases, intervención, análisis post-práctica, entre otros. Esto plantearía la posibilidad de elaborar plataformas de entendimientos mutuos, andamiajes, traspaso de competencia, sugiriendo la necesidad de generar formatos de interacción, apoyos, estos provisionales y que por lo tanto debieran desaparecer progresivamente (79).

123

De acuerdo a ese lugar de acompañamiento de las prácticas, precisamos por un lado la organización que proponemos en el interior de la cátedra, las características de este lugar, los efectos que tiene para el docente y el practicante el fracaso de la práctica, las posibilidades de aprendizaje que otorga esta perspectiva centrada en el análisis de la práctica, entre otros.

En primer lugar diremos que el Sistema de tutoría aparece como proyecto de trabajo en Didáctica de la Enseñanza de las Letras III, contexto en el que se realizan las prácticas docentes en instituciones educativas del medio, cuya duración es anual. Se constituye en la última etapa de un trayecto de formación, donde los alumnos tienen previsto distintos niveles de inserciones, primero en materias del área pedagógica y en ese marco particularizado Didáctica de la Lengua y la Literatura, con tres módulos, centrando la última en el trabajo áulico, en asignaturas ligadas a los nombres de las disciplinas u otra denominación de acuerdo a los planes de estudios vigentes. En este sentido, cabe aclarar que no perdemos de vista la mirada institucional, la diversidad cultural, las condiciones socio-históricas, que nos parecen fundamentales para organizar una propuesta curricular.

Por su duración, un año académico, los alumnos se insertan en el nivel medio, nivel universitario y algunas experiencias de trabajo comunitario, en las que permanecerán durante ese lapso. Cada uno de ellos cuenta con una tutora, docente de la cátedra. La organización cuenta con un coordinador de las tareas (el responsable de cátedra) y con tutores de práctica (los auxiliares de cátedra) quienes se distribuyen el trabajo de acuerdo a la cantidad de practicantes.

El coordinador trabaja con los tutores en la presentación de la propuesta a los alumnos y dirige las reuniones de organización y post-práctica generales. De acuerdo siempre con lo señalado por Edelstein y Coria,

(...) la primera tarea que realizan los alumnos es una aproximación al contexto institucional y áulico en que se realiza la práctica, la que implicará acercamientos sucesivos a la realidad de la práctica docente en el contexto en el que la misma será desplegada (98 y 99).

para luego generar una propuesta de trabajo; práctica que será registrada en el “diario del practicante” para ser analizada en el marco de las clases y el trabajo de cierre de las prácticas.

El relato que a continuación realizaremos ha sido seleccionado entre otros, por la riqueza que ha significado la experiencia tanto para la alumna participante, como para la tutora y por ende para la práctica.

En algunas descripciones que se realizaban de sus clases, de la vivencia, de la percepción inmediata y su posterior reflexión empezamos a observar que en ese proceso y por bastante tiempo, algo “fallaba”. El tema de trabajo era “El texto expositivo”, que había sido objeto –por parte de la alumna– de investigación profunda. No obstante era preciso someter a revisión la configuración de las clases y las secuencias didácticas escogidas. Las falencias que se podían observar, entre otras, pueden ser resumidas en las siguientes consideraciones:

- Desarrollo teórico de la asignatura, utilizando un lenguaje técnico, muchas veces vacío de significación para los alumnos e introducido fundamentalmente a través de exposiciones y diálogos.
- Utilización de trabajos prácticos, con textos cortos (dos párrafos) de temas vinculados a las asignaturas Biología, Historia, entre otras; con consignas cerradas respecto a la lectura y posible interpretación –parecía que los textos sólo podían tener un sentido y fuera posible un solo modo de hacer un cuadro sinóptico, cuadros comparativos, esquemas conceptuales, etc.-
- Presuposición de que todos los alumnos realizaban los trabajos prácticos, cuando en realidad la mayoría no había cumplido con las tareas. Por consiguiente, no era posible una clase dirigida a todo el grupo.
- Formulación de preguntas muy cerradas, que dieron lugar a respuestas del tipo sí-no, entre otras.

124

Con estas características hubo espacios de trabajo intenso, en algunos momentos angustiantes para la practicante y su tutora de práctica, en el sentido de que más allá de la paridad con la que se inicia el trabajo y la posibilidad de pensar co-construir con el otro, está latente la posibilidad del fracaso, en la medida en que la residencia puede o no ser aprobada.

Hicimos, entonces, una experiencia reflexiva junto con la alumna practicante, a partir de la cual se evidenciaron algunas consideraciones acerca de:

a) La incidencia que tiene la escuela donde se realiza la práctica en la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica pertinente, es entendida en palabras de la alumna en los siguientes términos:

La educación y la enseñanza son siempre difíciles, cuando se trata de potenciar sujetos reunidos en grupos heterogéneos. Se deben resignificar sentidos para dar nuevos

significados a la propia vida, instrumentarse para lo adverso y lo diverso, promover el deseo del saber de sí y del mundo en imaginarios sociales, que determinan modelos pragmáticos, tecnologizados y alienantes (...). La referencia que se hace con relación a la naturaleza de lo educativo y al sentido que la enseñanza tiene se centra en dos aspectos sustantivos: la promoción de sujetos autónomos y la construcción de una sociedad deliberante, lo que implica la ruptura del pensamiento subordinado y subordinante en una sociedad mediada por la dimensión ético-política como práctica cultural... Como practicante en el nivel secundario significó para mí preguntarme diariamente: ¿Qué significa enseñar contenidos difíciles y complejos en un aula con alumnos con historias difíciles y complicadas?, ¿Qué significa motivar a adolescentes y jóvenes adultos (por su situación laboral) en situación de riesgo permanente de abandono de los estudios?... Para ser docente en esta escuela se debe ser capaz de enfrentar problemas tales como el desempleo, la violencia, la discriminación, la drogadicción, la delincuencia, etc. (*)

b) *Acerca de la angustia provocada por una situación de práctica no exitosa:*

Aprendí que tenemos que animarnos, solicitar herramientas, y sentarnos hombro con hombro a trabajar en equipo, para que las propuestas puedan ser valiosas, fructíferas y no se conviertan en otra carga más, en un martirio (*).

c) *La asunción de falencias, planteadas en términos de imposibilidades:*

En esta experiencia debí enfrentar una serie de inconvenientes, uno de los cuales fue poder vincular la teoría con la práctica. Durante un tiempo leí cosas sin entenderlas, padeciendo de una indigestión teórica; lo que se produce es un gran divorcio entre la teoría y lo que realmente se presenta en la práctica, y uno marcha a contrapelo de su postura (*).

125

Si bien no es posible recuperar otras consideraciones de la rica producción realizada por la alumna, cabe aclarar que este trabajo de reflexión posibilitó la búsqueda de nuevas alternativas en las que la practicante pudo organizar una propuesta de trabajo. Una de las cuestiones que le interesaron sobremedida, fue la posibilidad de producir para sus clases lo que Jaime Martínez Bonafé denomina “paquete curricular” para el desarrollo de las clases, con una multiplicidad de tipologías textuales, en cuyo contexto se encontraban los textos expositivos, objeto del trabajo.

Como síntesis de este apartado sólo queremos rescatar, por un lado la importancia del conocimiento didáctico tan menospreciado por los colegas especialistas en otras áreas; por otro, la importancia de dicho conocimiento para el desarrollo de la práctica docente.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las posibilidades de idear propuestas de trabajo para las cátedras de formación docente como las nuestras, son múltiples: reconstrucción de trayectos de formación, historias de vida, lecturas de fragmentos literarios que den cuenta de “la vida de las aulas”, observación participante, observación no participante,

entrevistas, crítica a textos cinematográficos, filmaciones de situaciones de enseñanza y posteriores reflexiones, etc. También lo son el tipo de recorrido teórico- práctico a partir de los cuales se construyen los proyectos: desde el tradicional camino de la teoría a la práctica, innovando por las sendas de la contextualización, descontextualización y recontextualización que posicionan la relación teoría-práctica desde lugares diferentes.

El reto principal, creemos, es el poder articular una propuesta de formación docente que incluya múltiples entradas a la enseñanza de la Lengua y la Literatura y a los contenidos que los alumnos en situación de prácticas deben enseñar. Cada practicante, cada proyecto, cada recorrido es único e irrepetible. Cada vez que pensamos en un plan, programa, diseño para ser desarrollado en clase nos preguntamos: ¿Cómo “comprender” y cómo “comprende” cada practicante el intrincado proceso de enseñar esas asignaturas? ¿Qué condiciones se les presentan en el proceso de las prácticas docentes? Estas son preguntas fundamentales que no pueden ser respondidas desde una disciplina. A partir de las múltiples posibilidades, acompañamos a los alumnos en el desarrollo de capacidades teóricas, creativas y en la toma de decisiones para pensar la puesta en acto en los ámbitos institucionales.

Si pudiéramos metaforizar nuestra tarea en el área de formación docente podríamos decir que es un laberinto:

Laberinto en la medida en que los procesos responden, a veces, a lógicas diferenciadas, por la multiplicidad de sujetos que la constituyen. Porque muchos supuestos de trabajo implican el sostenimiento de luchas de poder en el campo intelectual, que involucran no solamente a personas sino también a disciplinas.

Laberinto porque es imposible plantearse el desarrollo de un programa como tradicionalmente es pensado por la institución universitaria. Aquel desarrollo lineal con un principio y un fin. Aquí hablamos de “caminos” de múltiples entradas y variadas salidas.

Laberinto porque si partimos de problemas encontraremos soluciones situadas, que no pueden generalizarse.

Laberinto porque cada sujeto que aprende, el practicante, vive situaciones distintas, debe proyectar distintos contenidos y distintas formas de enseñar Lengua y Literatura para instituciones y alumnos diversos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozi, Marcela (1996) “El impacto formativo de la práctica. El papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bazán, María Dolores, Adriana Quiroga y María E. Jiménez (1997) “Formación docente crítica o la crítica intemperie” en *Revista Novedades Educativas* N° 81.

Blanco García, Nieves (1995) “El sentido del conocimiento escolar. Notas para una agenda de trabajo”. En AA. VV, *Volver a pensar la educación, Vol. II*. Madrid: Morata.

Bronckart, J. P. (1994) *La ciencia del lenguaje, un desafío para la enseñanza*. París: UNESCO.

EDELSTEIN, Gloria y Adela CORIA (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edwards, Verónica (1997) "Las formas del conocimiento en el aula" en Rockwell, Elsie *La vida cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esteve, José (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

_____ (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Jackson, Philip W. (2009) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kaufman, Ana María (1992) *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, Delia (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica". En *Revista Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.

Lomas, Carlos., A. Osoro, y A. Tusón (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.

Quiroga, Adriana y otros (1998) *Los avatares de la práctica. Relatos inconclusos de una experiencia en formación docente inicial*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Pérez Gómez, Ángel (1989) "Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica". En Gimeno Sacristán, J y A. Pérez Gómez (1989) en op. cit.

Torres Santomé, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Wolman, I. (1997) "Planificación de un proyecto: Antología de cuentos policiales". En *Revista Lectura y vida*, Año 18, N. 1, marzo, p. 27-39.
