

Capítulo 3

MARCAS BIOGRÁFICAS EN LA ESCRITURA DE INCIDENTES CRÍTICOS

Valeria Sardi y Fernando Andino

¿Qué ingerencia tiene la dimensión biográfica en la constitución de la identidad profesoral? ¿Qué relaciones podemos establecer entre la trayectoria biográfica y la reflexión sobre las prácticas en el recorrido de la formación inicial de lxs profesorxs en Letras? ¿Cómo la escritura de las prácticas permite acercarnos a una trama identitaria conformada por saberes personales, saberes académicos y saberes de la práctica? ¿Qué vínculos o tensiones podemos observar, a la luz de la perspectiva biográfica, en las prácticas situadas de enseñanza de la lengua y la literatura?

A partir de la convicción de que es necesario repensar los modos en que lxs docentes se forman y, en este sentido, reconsiderar la importancia de sus propias voces, de sus propios modos de decir y escribir, de narrar sus recorridos personales y reflexionar en torno a ellos para tener un acercamiento más genuino a la experiencia individual de lxs docentes, dar relevancia a la presencia de la dimensión biográfica en las intervenciones didácticas y en los modos en que lxs docentes construyen su identidad profesoral, en este capítulo intentaremos responder a esos interrogantes. En este sentido, nos interesa centrarnos en cómo las trayectorias biográficas se ponen en juego no solo a la hora de aprender nuevos saberes a lo largo de la formación inicial, sino también cómo se traman sus creencias, valores, sentimientos, esquemas de percepción, principios con los modos de habitar los espacios profesionales y de pensarse como profesorxs en el contexto de acción que es la escuela o los espacios más allá de la escuela.

Formación docente y formación biográfica

Un primer punto de partida podría ser plantear el presupuesto de que la biografía escolar, el recorrido por la escuela primaria y secundaria, deja huellas en lxs estudiantes de profesorado y que, en el momento que vuelven a la escuela como profesorxs en formación, reactualizan esas experiencias escolares vividas en el pasado (Alliaud, 2002). Es decir, lxs profesorxs van constituyéndose como tales a lo largo del tiempo y su propia experiencia en los espacios educativos como estudiantes también dejan huellas que tensionan con sus propios modos de imaginarse ser profesor/a, las imágenes de la docencia que han disfrutado (Jackson, 1999) o sufrido en sus trayectorias escolares y los estilos docentes que se proponen en la formación docente inicial. Asimismo, la formación biográfica se escenifica al momento en que entran al aula poniendo en tensión lo que imaginaron, los *habitus* de lxs estudiantes y de las instituciones donde hacen sus prácticas y sus propias experiencias escolares, como podemos ver en el relato de Ana, una profesora en formación, que realizó sus prácticas durante el ciclo lectivo 2008, en una escuela media de la ciudad de La Plata:

Elegí el cuento “La boda” de Silvina Ocampo para la primera clase. Me tocaba dar el tema del género fantástico. (...) Advertida sobre la posible timidez de los chicos a la hora de hablar frente a una persona desconocida para ellos, iba armada de un arsenal de preguntas para romper el hielo con más facilidad y estimular directamente la participación. Mi intención era plantear una clase donde fueran los alumnos los que aportaran reflexiones sobre el relato, en una suerte de modalidad “taller literario” (...). Tras repartir copias del cuento procedía a hacer una lectura grupal en la que cada chico iba siguiendo silenciosamente el texto con su copia en la mano mientras yo lo leía en voz alta. (...) El cuento terminó y llegó el silencio. Todos callaban y yo también callaba a la espera de algún comentario. (...) No lograba que ninguno con su intervención superara el sintagma corto. Noté que algunos chicos estaban empezando a irritarse con la profusión de preguntas destinadas al silencio. Había pasado casi una hora y se me había agotado el arsenal de preguntas. Mi primera clase era un fracaso. Yo estaba desesperada frente a treinta personas y sin ninguna idea. (...)

Tengo que decir en este punto que yo cursé la secundaria en el colegio donde me tocó hacer estas prácticas. Mi recuerdo de las clases es el de un profesor que entra al aula, empieza a hablar mientras los alumnos toman apuntes, expone durante toda la clase, suena el recreo y se va. Yo también había dado el fantástico a la edad de mis alumnos y recuerdo que la profesora se paraba al frente y explicaba la división en

subgéneros de la teoría del fantástico de T. Todorov mientras copiaba un cuadro en el pizarrón.

(...) Las expectativas de los alumnos están puestas en pensar que la única posibilidad de participación tiene que ver con intervenir en la clase comentando algo que ratifique o aplique lo que el profesor acaba de decir. Pero si el profesor no se dedica a exponer una entrada a la literatura que se concibe como la única legítima, los chicos quedan perplejos, sin reglas de juego. Este era mi caso. ¿Cómo habilitar entonces los modos de leer propios de los chicos?, ¿cómo autorizar sus voces? (VV. AA., 2008: 33-34)

En el relato de Ana se pone en tensión su propuesta de abordar el texto de Silvina Ocampo desde la perspectiva sociocultural de la lectura y la enseñanza de la literatura –abordaje teórico didáctico recorrido a lo largo de la cursada de Didáctica de la lengua y la literatura II- y, como ella dice, una tradición de enseñanza ligada a la exposición teórica, a la educación bancaria y a la figura del profesor como el “depositario del saber”; es decir, entre una perspectiva que busca focalizar el lugar de lxs estudiantes como lectores y sus lecturas frente a una modalidad de trabajo más ligada a la de un profesor explicador, en términos de Rancière (2002), un profesor que explica lo que considera que el alumno no comprende, que piensa al estudiante como un aprendiz, construido desde la carencia. Asimismo, es interesante cómo Ana, ante el incidente crítico del silencio de lxs estudiantes a sus interrogantes, reflexiona sobre, por un lado, cómo hacer para habilitar las voces de lxs chicos y sus interpretaciones del texto; y, por otro lado, rememora sus propias experiencias como estudiante en esa escuela para analizar cómo los esquemas de percepción y disposiciones de lxs alumnxs le recuerdan a las intervenciones didácticas de sus profesorxs en su recorrido escolar. El incidente crítico que experimenta en su primera clase es una puesta en abismo, por decirlo de algún modo, de su propia experiencia escolar. Y esa reflexión sobre su biografía escolar la habilita a construir un conocimiento sobre su práctica, sobre los modos de leer, sobre las tradiciones escolares, los estilos de enseñanza, lxs sujetxs, y las concepciones de conocimiento que se escenifican en el aula. De allí que, coincidimos con Delory-Momberger cuando plantea que la dimensión biográfica “atraviesa y estructura la dinámica de formación y aprendizaje” (2009:35), es decir, la propia historia incide en los modos en que nos formamos como profesorxs y aprendemos.

Reflexionar sobre las relaciones entre la formación docente y el recorrido biográfico habilita la construcción de una mirada sobre la propia práctica desde la voz de lxs profesorxs en formación, desde la forma en que interpretan y construyen sus experiencias. Asimismo, permite una hermenéutica de la práctica (Delory-Momberger, 2009), interpretar y autointerpretarse observando y reflexionando sobre el propio hacer, reconociendo en lxs estudiantes marcas de la propia experiencia por la escuela, de la propia trayectoria escolar que tensionan con otros modos de pensar la intervención didáctica y la enseñanza, como ocurre en el relato de Ana.

En este sentido, cada vez con más frecuencia, en los espacios de formación docente, se suele solicitar a lxs estudiantes que -entre otras prácticas de escritura- realicen su biografía escolar, rescaten momentos significativos de su experiencia escolar que los haya marcado, rememoren escenas detalladas de alguna vivencia concreta de cómo aprendieron Lengua y Literatura, recuerden algún docente que haya sido significativo para la elección del profesorado como carrera a seguir. Estos ejercicios escriturarios apuntan a reflexionar en torno a la trayectoria escolar, en cómo esta se constituye en una marca fuerte de la trama biográfica de lxs estudiantes de profesorado para reflexionar sobre el rol que la propia historia desempeña en la construcción de la identidad docente, sobre todo en la formación inicial y en los primeros años de inicio de la docencia. De ahí que la escritura centrada en poner en valor la biografía deviene un dispositivo para la formación docente en tanto y en cuanto promueve la construcción subjetiva, la reinterpretación de las propias vivencias, la construcción de sí mismo y el autorreconocimiento (Arfuch, 2002) que se despliega en ese sujeto de enunciación que dice yo en el texto y que, a partir de la lectura de su propio recorrido biográfico escrito, puede reflexionar sobre la configuración de una identidad docente en proceso.

La relación con los saberes en el relato que lxs profesorxs en formación hacen de sus propias vidas, es otra dimensión productiva para analizar atendiendo a la dimensión biográfica de la formación y, específicamente, con respecto a aquellos

episodios vinculados con el recorrido de su formación inicial ya que la historia de lxs profesorxs en formación da cuenta, también, “de su relación biográfica con el saber y la enseñanza” (Delory-Momberger, 2009:35). Se trata de analizar, entonces, las relaciones entre los saberes personales –aquellos que son el resultado de las experiencias personales y de la reflexión en torno a ellas (Butt, McCue y Yamagishi, 2001)- con los saberes académicos o saberes sabios (Chevallard, 1995) y los saberes de la acción -que se refieren a aquellos heterogéneos, singulares, discontinuos que se ponen en acto en la práctica docente (Lenoir citado por Delory-Momberger, 2009)- en el recorrido de la formación inicial de lxs profesorxs.

Esta interrelación entre saberes se trama con el propio recorrido biográfico y, a su vez, con la configuración de la identidad docente, de imaginarse en ese rol, de fantasear con la idea de ser profesor/a. En un ejercicio de escritura que realizamos con lxs estudiantes al finalizar la cursada del año 2012, resulta interesante cómo esta dimensión se hace presente. Daiana, una de las profesoras en formación, dice: “me siento más consciente de mi rol como profesora. Todo aquello que leo o que veo lo asocio enseguida con una actividad para los chicos; puede ser una nota periodística, una propaganda, y hasta algún cuento proporcionado por alguna materia. Todo me remite a la profesión, a la consigna, a los alumnos, a este nuevo rol.” En este relato observamos cómo los saberes académicos se resignifican a la luz de la experiencia de la residencia y de las experiencias docentes por venir como así también los saberes personales, de la propia experiencia de vida, cobran una dimensión ligada a la práctica profesional, y configuran una identidad docente atenta a las herramientas o prácticas que puedan ser significativas para el hacer como profesora. Como le sucede también a Antonella, otra profesora en formación, quien reflexiona acerca de ciertas zonas de su recorrido por la formación inicial, los saberes académicos adquiridos y cómo se va construyendo su subjetividad docente:

Pienso en la dicotomía que presentaban en aquella lejana materia “Fundamentos psicológicos de la educación”, vocación/profesión. Vuelvo sobre lo que creía mis

inseguridades, y ahora veo fortalezas. Vuelvo sobre mi afán de saber y preverlo todo y reconozco qué poco se puede prever y qué sensación única vivir cada respuesta de los pibes con sorpresa, construyendo el saber con ellos, incluyéndolos, conociéndolos, creciendo juntos.

En este texto podemos observar cómo la instancia de devenir profesora implica en ella una confrontación rememorativa, en el sentido de mirar hacia atrás y observar los cambios que se fueron produciendo en su identidad respecto de lo que era y lo que es hoy, de lo que pensaba sobre la enseñanza y lo que piensa ahora, de un saber teórico adquirido y la vivencia de hacerse profesora. En el relato de Antonella se observa “la construcción imaginaria del *‘sí mismo como otro’*” (Arfuch, 2002:47), es decir, de mirarse y ver otra subjetividad que es la propia pero transformada. Por último, en el relato de Florencia, otra profesora en formación, se escenifican estas dimensiones sumadas a poner en perspectiva los saberes apropiados a lo largo de la formación inicial y el cambio de mirada epistémica a partir de la configuración de la identidad docente:

(...) pienso en el momento en que preparé mi primer guión conjetural, cómo lo que más me inquietaba era la forma en que abordaría el texto literario y cómo articularía esa lectura con los saberes académicos, los textos críticos y abordajes teóricos de mis cursadas en la universidad. Pero después, hablando con Fernando, el profesor adscripto, me di cuenta que mi desesperación por el abordaje teórico-crítico del texto había desplazado cuestiones más importantes como, por ejemplo, pensar los sujetos con cuerpos. (...) me di cuenta que los cuerpos también hablan, también los silencios, que yo en el aula “leía” esos cuerpos y eso influenciaba en la clase.

En esta narración no solo se observa la tensión entre saberes teóricos y saberes de la práctica, sino también en cuanto a la representación de lxs sujetxs de la práctica, cómo se configuran esas subjetividades en el aula no solo en cuanto a la apropiación de los saberes sino también en tanto cuerpos en un espacio y con una historia –como veremos en el último capítulo-. La construcción de una mirada sobre la práctica le permite a Florencia –con la ayuda del profesor adscripto- relevar esa dimensión en su propio hacer y analizar cómo modifica el hacer docente. Asimismo, la preocupación por el saber académico deja lugar a la consideración de otras dimensiones que hacen a la práctica docente, dando

cuenta, además, de una tensión entre teoría y práctica, entre el recorrido de la formación académica y el recorrido de las prácticas docentes, entre el recorrido por la universidad y el campo escolar.

Estos relatos construyen un tejido donde la formación biográfica se enlaza con la formación docente para la configuración de una identidad profesoral atenta a su propia historia y, por ende, cambiante. De allí que consideramos que es importante observar estas dimensiones y promover la escritura de las historias de vida del profesorado en formación porque, creemos, favorece la formación de docentes que se piensen como intelectuales que miran sus propias trayectorias como usina de vivencias, conocimientos y saberes sobre la práctica.

Escritura de incidentes críticos y biografía

Las experiencias biográficas atraviesan las prácticas de lxs profesorxs en formación y tiñen sus intervenciones y decisiones didácticas. Por ello, como señala Huberman, “explorar la propia vida como docente [y podríamos agregar como docentes en formación] puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula y a partir de allí para moldear la propia carrera” (Huberman, 1998:189). De allí que la escritura de incidentes críticos, es un dispositivo donde podemos abordar cómo la dimensión biográfica se pone en juego en el momento en que lxs profesorxs en formación deben tomar decisiones sobre la marcha ante situaciones desconcertantes o imprevistas que se producen en las primeras prácticas docentes cuando realizan la residencia.

Ramiro, un profesor en formación, narra un incidente crítico que experimentó durante su residencia en un CENS de la localidad de Los Hornos, en la periferia de la ciudad de La Plata:

Empezamos la clase con la lectura de *El racista* de Isaac Asimov. La idea prevista en el guión era hacer tres interrupciones para plantearles preguntas relacionadas con ciertos elementos de la ciencia ficción que el cuento iba introduciendo gradualmente.

Empecé a leer. Recuerdo que unos minutos después tuve la impresión de que estaba leyendo un pasaje demasiado largo y por temor a que se perdieran o aburrieran, me detuve antes de lo previsto, lo cual fue un inconveniente, ya que empecé a problematizar la lectura cuando aun no tenían todos los elementos necesarios para elaborar las respuestas con la riqueza con que después lo harían. Por ejemplo, les hice una pregunta destinada a establecer la época en la que se desarrollaba la historia, lo cual era clave para mí, ya que íbamos a analizar como funcionaba el lenguaje para proyectar un futuro posible en base al conocimiento científico del presente. Pero hasta donde habíamos leído, el cuento no brindaba la información suficiente para que se dieran cuenta y la mayoría coincidió en que la historia transcurría en el presente, lo cual no era así. Decidí dejar a un lado esta cuestión y apuntar a lo que el cuento ya había mencionado. Entonces les pedí que me contaran quienes eran los personajes, frente a lo cual no tuvieron ningún problema. Después les pregunté en qué lugar estaban y Facundo respondió que en un quirófano. Hasta acá las preguntas eran generales y los chicos contestaron de forma directa y acotada. Aquí fue cuando cometí el segundo error, me pareció que tenía que problematizar más la lectura y les pregunté sobre qué discutían el cirujano y el ingeniero médico, no supieron contestarme, entonces me di cuenta que apuntaba a un conflicto que el texto todavía no había desarrollado en profundidad. Evidentemente estaba ansioso por hacerlos participar y esto estaba llevando a saltar pasos que más adelante podrían dar ellos mismos.

Seguimos con la lectura. Pedí que lo continuara leyendo uno de ellos. Gabriel leyó hasta que lo interrumpí. Me pareció que podía hacer una pregunta, pero nuevamente me anticipé, me dejé llevar por el hecho de que el cuento introducía términos técnicos, provenientes del ámbito de la química y la cibernética, detalles en los que pensaba hacer hincapié. Pero tendría que haber esperado. Les pregunté si seguían pensando que la historia transcurría en el presente. La mayoría, para mi sorpresa dijo que sí, con lo cual me descolocaron. Por suerte, en esta oportunidad no me precipité y esperé para reformular la pregunta y este tiempo que me tomé fue revelador, porque mientras yo pensaba cómo repreguntar, uno de los chicos dijo que era el futuro. Le pregunté por qué y respondió que era una operación muy avanzada y otro agregó que hoy no existían corazones así. Me di cuenta que otra vez me había anticipado con la interrupción, porque, si bien se estaba dando el debate que yo quería, si hubiéramos seguido leyendo habrían tenido más elementos para problematizar el cuento. No obstante, los deje continuar. De esta manera, el tema de la anticipación al futuro estaba surgiendo antes de que se mencionaran un montón de detalles. Sin embargo, la situación me sirvió para darme cuenta de que debía darle tiempo al silencio de los chicos y no precipitarme cuando no respondían como lo tenía previsto o cuando lo hacían de forma muy directa con pocas palabras. Debía darles tiempo, no quedarme con la primera respuesta porque siempre podía surgir algo desencadenante de nuevas opiniones.

Empecé a leer otra vez y llegué hasta el punto donde me lo había propuesto desde un principio. Ahora la decisión que debía tomar giraba en torno a hacerles o no una pregunta que ya había surgido. Decidí hacerlo y les pregunté de nuevo qué pensaban sobre la época, ahora todos estuvieron de acuerdo en que la historia transcurría en el futuro. Les pedí que me explicaran cómo se habían dado cuenta. Dijeron otra vez lo del corazón metálico, entonces les pregunté si era un futuro cercano o lejano a nosotros. Los primeros en contestar dijeron que era un futuro lejano, les pregunté por qué y enseguida argumentaron que esos corazones eran muy avanzados. Además, Emanuel dijo que era muy lejano porque había robots.

Considero que el desajuste entre la secuencia que perseguía en mi guión y la secuencia real de la práctica, fue resultado de la tensión entre dos formas de enseñar que emergieron en la situación concreta de la clase. El guión conjetural apuntaba a la participación de los alumnos en la problematización de ciertos elementos de la ciencia

ficción por medio de la lectura dialogada del cuento. Lo cual me generaba una serie de expectativas sobre su intervención. Dichas expectativas entraron en tensión con la ansiedad por organizar o direccionar la clase en torno a los contenidos teóricos, resabio del hábito de enseñanza en que he realizado la mayor parte de mi trayecto educativo. Esto se tradujo en la ansiedad por problematizar contenidos que el cuento aún no había introducido e hizo que me resultara difícil lidiar con los silencios de los alumnos, así como dejarlos desarrollar sus respuestas, lo cual era fundamental para ir construyendo el tema entre todos. (VV. AA., 2010: 19-20)

En este texto podemos observar cómo se da una interacción entre la biografía de este estudiante a lo largo de la formación inicial y la entrada a la escuela, entre los modos de apropiación del conocimiento literario de su experiencia como estudiante y los modos de enseñar que se propone llevar adelante en la clase en el CENS. En este caso, Ramiro utiliza en sus prácticas su experiencia biográfica durante su trayectoria educativa. Esos modelos educativos anteriores –que Ramiro denomina “formas de enseñar”– operan en su propia práctica y, consciente de ello, el profesor en formación hace explícita en la escritura del incidente crítico esa marca biográfica. No solo recupera saberes teóricos en torno al género ciencia ficción sino actos y experiencias que dejaron un sedimento y se explicitan en su hacer (Barbier, 1999). De allí que podemos analizar, por ejemplo en el caso de Ramiro, cómo en las biografías de lxs profesorxs en formación esas experiencias educativas se articulan a la hora de llevar adelante sus propias prácticas docentes y ponen en tensión lógicas acaso contrapuestas de la enseñanza. Si bien Ramiro propone la lectura en voz alta e interrumpida del cuento de Asimov para favorecer las interpretaciones de lxs estudiantes, a lo largo de la clase toma decisiones que reflejan experiencias de clases expositivas, que dan cuenta –acaso– de su biografía universitaria, de un contexto académico donde se privilegia la lectura de los textos apelando a conceptos teóricos y a partir de las intervenciones orales de lxs profesorxs. A lo largo de la clase Ramiro interrumpe la lectura del texto para hacer preguntas que suponen una lectura previa de lxs alumnxs, no espera a que avancen con la lectura, se anticipa a posibles interpretaciones o hipótesis de lectura que puedan

hacer lxs estudiantes, se adelanta en la problematización del cuento y teme a los silencios que se puedan producir a partir de las preguntas que propone. Estas decisiones didácticas se transforman en obstáculos para llevar adelante lo conjeturado y, como Ramiro mismo lo explicita, dan cuenta de la “ansiedad por organizar o direccionar la clase en torno a los contenidos teóricos”, modo de intervención que este profesor en formación ha vivido en su trayectoria educativa, en sus experiencias académicas.

En este sentido, es interesante cómo Ramiro puede reflexionar sobre estas dimensiones a partir de la escritura del incidente crítico; es decir, cómo la escrituración de esa experiencia pasada de su residencia le permite construir un saber específico sobre esa situación vivida en el aula y analizar cómo el abordaje dialógico del texto literario implica habilitar las voces de lxs estudiantes, los silencios, sus hipótesis de lectura para, entre todos, apropiarse de los saberes teóricos literarios del género ciencia ficción, no a la inversa.

Esas marcas biográficas del recorrido por la formación inicial en el incidente crítico de Ramiro dan cuenta, también, de cómo operan los *habitus* universitarios a la hora de entrar a la escuela o al territorio de los espacios socioeducativos durante el período de la residencia o, yendo un paso más adelante, en los inicios en la profesión. Como señala Pierre Bourdieu,

(...) el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de la práctica y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007: 88-89)

Es decir, en el incidente crítico de Ramiro observamos cómo su recorrido por la formación universitaria, sus experiencias académicas y los modos de apropiarse o vincularse con el conocimiento a lo largo de la carrera de Letras produce una historia, unas prácticas, unos modos de pensar, unos modos de

actuar que se mantienen a lo largo del tiempo y que se evidencian en sus decisiones didácticas en el aula. Y, a la vez, la escritura del incidente crítico pone en el tapete la presencia de esos *habitus* y le permite a Ramiro repensar e indagar en sus modos de hacer, en lo que hizo y lo que podría haber hecho, en lo que sucedió en el aula y con lxs estudiantes y los modos en que podría haber intervenido en esa práctica concreta.

De allí que consideramos que utilizar el dispositivo de la escritura de los incidentes críticos es una herramienta para la formación de profesorxs porque habilita, por un lado, la rememoración de una experiencia vivida y, por otro lado, la reflexión de esa experiencia distanciada que conlleva la producción de saberes sobre la práctica en contexto. En este caso, esa indagación le permite al profesor en formación reconocer las marcas biográficas en sus decisiones didácticas en ese episodio de su residencia e imaginar otros modos de intervención didáctica posibles. Y a nosotros, como investigadores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, investigar en las relaciones entre biografía y enseñanza nos permite conocer el lado subjetivo del recorrido institucional, el anclaje personal que cada sujeto hace de su propia trayectoria universitaria y su influencia en la formación de lxs profesorxs.

Entre las trayectorias biográficas y la enseñanza de la lengua y la literatura

La entrada al terreno de las prácticas docentes durante la residencia implica para lxs estudiantes un momento donde se hace imperioso articular lo académico con lo escolar y es allí donde se tensiona la trayectoria biográfica con la enseñanza de la lengua y la literatura, el recorrido por la formación inicial y el territorio del campo educativo. Sin embargo, esta tensión también se observa en otras instancias a lo largo de la formación docente en Letras, en las clases teóricas y prácticas de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II, en los intercambios con lxs

estudiantes a lo largo del año, en las escrituras de la práctica. Por ejemplo, en una clase teórica de la cursada 2012 un estudiante planteó que no entendía por qué había que proponer la escritura de ficción en el aula para enseñar literatura porque en el recorrido de la carrera “se aprende teoría leyendo teoría y crítica literaria, no escribiendo”, dando cuenta, en esta intervención, de sus *habitus* universitarios, de una representación del conocimiento sobre la literatura donde hay una preeminencia de lo teórico sobre lo práctico y, de alguna manera, de la desconfianza en torno a la escritura como práctica que posibilite la apropiación de saberes teórico literarios. Esta tensión se encabalga con otra presente en el recorrido de la materia vinculada con las prácticas de escritura académicas frente a las prácticas de escritura escolares en las que, cada vez más, se privilegia la escritura de ficción para aprender literatura –como vimos en el capítulo 2-. De allí que en la formación docente en Letras nos preguntamos y trabajamos sobre esta pregunta con lxs profesorxs en formación: ¿cómo hacemos escribir a otros si no escribimos nosotros? A partir de esa pregunta van apareciendo, a veces imperceptiblemente, sus propias experiencias de escritura por fuera de las tareas académicas encomendadas por lxs profesorxs de cada una de las materias que cursan, escrituras fronterizas entre lo ficcional y lo poético, entre lo biográfico y lo académico, otros vínculos con la escritura que, en muchos casos, remiten a una práctica de escritura previa a la entrada a la formación universitaria y a intereses que, de algún modo, lxs llevaron a elegir la carrera de Letras y que, como señalan muchxs estudiantes, la praxis universitaria fue desalentando. Como comenta Florencia, en el espacio del Taller de profundización coordinado por el profesor adscripto Fernando Andino (1), durante la carrera aparece “la vergüenza por exponer la voz propia -y la escritura personal- va agazapando pensamientos, sentimientos y prácticas que se colocan “en espera” o se vehiculizan “fuera” del ámbito académico, llámese talleres, blogs grupales y personales, publicaciones artesanales.” La tensión, entonces, entre escritura académica y escritura de ficción, entre prácticas de escritura para la apropiación de saberes literarios y prácticas de lectura teóricas, es otro indicio para mostrar cómo las marcas

biográficas que deja la institución universitaria se inscriben en lxs profesorxs en formación y se hacen evidentes en el momento de la llegada al campo escolar y más allá de la escuela.

En esta misma dirección se instala la siguiente reflexión de Juan en un autorregistro del año 2008: “Me costaba desprenderme de esos (si se quiere) cómodos casilleros adquiridos en la universidad, hábiles herramientas para encauzar una lectura posible. Costaba hacer que los chicos no buscaran una definición casi enciclopédica –que para ellos equivale a correcta– para todo aquello que descubrían en el libro, y aún en la propia lectura que hacían de la obra en cuestión”. El enciclopedismo universitario se manifiesta en la clase de Juan quien revisa en una metáfora, todo un *habitus* del saber en ese ámbito (“cómodos casilleros adquiridos”), esto es, una biografía universitaria marcada por la “distancia física e intelectual” hacia los futuros espacios laborales, llámense escuelas, talleres, etc. Y, por otro lado, la puesta en abismo de ese saber (“costaba que los chicos no buscaran una definición casi enciclopédica”), su insuficiencia a la hora de intervenir didácticamente en un contexto puntual.

Otra dimensión de la biografía de lxs profesorxs en formación que se evidencia en el terreno de las prácticas es la evaluativa. Así repiensa Karina la trasposición de situaciones de evaluación como alumna y profesora:

“Profe, ¿eso va con nota para el trimestre?”. A lo que respondí que todas las cosas que realicen van con nota, que durante todas las clases son evaluados para cerrar el trimestre. Quizás mi pregunta de por qué no escribieron y mi respuesta vinculada a la evaluación hayan surgido por haberlas escuchado constantemente durante mi biografía escolar, por una representación de docentes a los que todos les cumplían con las actividades. Quizás por miedo a que si decía que no, no cumplieran con las próximas actividades. Tal vez para imponer un poco de autoridad y hacer notar que aunque su profesor no estuviera a cargo del curso debían cumplir igual. (VV. AA., 2011: 13)

Acá Karina da cuenta de su identidad como alumna históricamente evaluada y pone en tensión la situación de evaluación como un circuito cerrado que condiciona la enseñanza y produce sus efectos, en este caso, dotar de autoridad a lxs profesorxs, y hasta a ella misma en tanto residente (“Tal vez para imponer un

poco de autoridad y hacer notar que aunque su profesor no estuviera a cargo del curso debían cumplir igual”). Como vemos, la evaluación impresa en la biografía escolar reproduce los gestos en la relación profesor/a/alumnxs. La escritura del relato de Karina escenifica los efectos del dispositivo evaluativo institucional.

Pero no toda la biografía escolar de lxs profesorxs en formación se agota en la universidad, muchos de ellxs, en el momento de realizar sus prácticas ya han dado clases en la escuela o en talleres. Tres ejemplos nos ayudarán a observar las tensiones que se crean en esta instancia, ya sea por tener que cambiar el paradigma en el cual venían trabajando, ya sea por la situación de observación en la que se insertan.

El primer caso lo protagoniza Fernanda, militante política con una determinada trayectoria como coordinadora de talleres en cárceles y comedores que, a la hora de enfrentar su primer curso en una escuela señala: “Me pareció que tengo que mejorar la manera en que hablo, un tanto rústica, muy ligada todavía a los talleres en el territorio para compañeras ya grandes. Este es otro sujeto al que hay que hablarle distinto”. La toma de conciencia impacta sobre su propia biografía. Fernanda se ve repitiendo el *habitus* adquirido en los talleres de barrio. Otra vez, la tensión en el cambio de escenario y en la situación especial de observación descoloca y hace ver a Fernanda el “sujeto-otro”, alumnx de secundaria básica que, inserto en la escuela, devela las formas de su militancia en otros contextos.

Otro caso de ruptura epistemológica entre la situación de enseñanza antes y en la residencia la aporta Ana Julia, profesora en formación quien reflexiona: “Hace tiempo que soy preceptora en el Nacional pero esto (por la situación de residente) no es igual a nada. El hecho de encontrarnos una vez por semana con Cristina (la profesora tutora) y de dialogar con el profesor del curso hace de la práctica un curso intensivo. Tampoco va a ser igual cuando demos clases en el futuro”. Ana Julia lleva al aula su experiencia como preceptora, su relación con lxs alumnxs es fluida, sin embargo, a la hora de “dar clases de literatura”, como confesó ella misma “llené el tiempo de palabras, no me di cuenta”. El pasaje preceptora-profesora se desestabiliza, se introduce en otra dimensión y se revisa lo que

siempre se imaginó como intervención didáctica concreta en un curso de secundaria. Ana Julia, al igual que Fernanda, transponen su situación pasada frente a grupos y la resignifican, esta vez, como profesoras en Letras.

Un tercer ejemplo de reelaboración de la biografía escolar lo presenta Matías, profesor en formación y asistente al Taller de Profundización 2011, que cubría una traumática suplencia en dos escuelas periféricas de La Plata. Los contextos vulnerables en los que trabajaba volvían dificultoso el desarrollo de sus clases de Prácticas del Lenguaje:

En un momento, mientras copiaba en el pizarrón, una alumna sacó una pelotita de tenis de su mochila y se la tiró a otro chico que estaba del otro lado del aula. El chico la atrapó y se la volvió a lanzar a ella. Así sucedió algunas veces. En un momento que me di vuelta, los alcancé a ver y le retiré la pelotita a la alumna. Inmediatamente se quejó. Me preguntó por qué el resto estaba jugando con el celular y ella no podía jugar con la pelotita. A pesar de que la mayoría estaba en otra cosa, no vi a nadie con un celular. Creo que le dije, para que se portara bien, que no faltaba mucho para que terminara el segundo trimestre y que si seguía así iba a volver a tener una mala nota, como en el primero.

En ese momento, Juan Cruz, que es el chico que estaba del otro lado del aula, armó una pelota con bollos de papel e intentó hacer jueguitos en frente del aula. Se le complicaba bastante. Podía hacer uno o dos, pero no podía llegar a tres. A cada rato, yo le decía: "Dame eso, dame eso".

A pesar de lo que estaba ocurriendo, la situación me parecía graciosa. Juan Cruz, a pesar de ser un chico que raras veces trabaja, no se porta mal en clase. Cuando le pedía la pelotita, me decía: "Déme otra oportunidad, hago tres y se la doy". Me cansé y se me ocurrió decirle, "Sos un croto", y se la saqué. Los demás me escucharon y algunos me dijeron: "A ver, usted, profe. Nosotros hacemos la tarea si puede hacer tres jueguitos". Los del fondo me alentaban. Algunas chicas estaban expectantes.

No sabía qué hacer. Tenía el bollo de papel en la mano izquierda. Me sentía tentado a probar, pero no me animaba. No tenía bien en claro si era lo correcto. Finalmente, no lo hice. (VV. AA., 2011: 10)

El incidente, en tanto primer registro escrito que Matías hizo de sus clases, evidencia lo que, en el taller de profundización, llamamos "clases psicóticas", esto es, clases donde "lo impredecible" surgía a cada rato interrumpiendo los temas pensados para intervenir en el aula.

Matías exponía, encuentro tras encuentro, la angustia de enfrentar, cotidianamente, incidentes como el citado. Su autoridad como profesor estaba en jaque frente a los cursos, lo que lo había llevado a cuestionar su propia vocación: como se ve, su actitud oscilaba entre una tímida reposición de autoridad en el

aula (“A cada rato yo le decía: ‘dame eso, dame eso’”) y la de acercarse, mediante cierta complicidad a lxs alumnxs (“se me ocurrió decirle: ‘sos un croto’”). Como decía Florencia más arriba en referencia a la escritura de ficción, cierto registro de la vergüenza parece operar con las voces y la participación de lxs alumnxs en la carrera. Es la misma alumna, junto a Santiago, otro tallerista, quienes coincidían en este punto: “No solo la mirada y la postura de algunos profesores son las que van creando el silencio en las aulas. Eso se transfiere a la relación con los compañeros. Una, entre decir y no decir, teme más a las censuras de ellos que a una corrección del mismo profesor”. La vergüenza a decir lo incorrecto, a ser censurados, a no estar a la altura del saber académico, oculta las voces que encuentran su lugar, como ya señalamos, fuera de las clases.

Como indica Barthes, el “silencio (es) una operación para desbaratar las opresiones, intimidaciones, peligros del hablar, de la *Locutio*” (Barthes, 2002: 69). Los silencios, en Santiago o en Florencia, operan del mismo modo: aparecen, en primera instancia, como refugio y estrategia en el ámbito universitario, específicamente en situaciones evaluativas. Pero resultaría insuficiente reducir esta variable a un contexto. El silencio se inscribe en la biografía escolar de lxs sujetxs ya que, desde que comenzamos nuestra trayectoria como alumnxs nos acostumbramos a “ser mirados” y con esa mirada evaluativa del/la maestrx, aparece la vergüenza. Como dice Víctor Bravo: “Y la mirada, como umbral hacia la descorporeización; la mirada, que nos permite ver y vernos y sentirnos vistos (...), que parece colocar el cuerpo en una forma de desnudez” (Bravo, 2009: 93). Esta correlación mirada-vergüenza-silencio se puede pensar constitutiva de la escuela como institución y decisiva en la conformación de las biografías de lxs sujetxs.

Como vemos en los testimonios que citamos, el silencio es sinónimo de un aprendizaje sobre el *callarse* en clase o, lo que es lo mismo, pasar desapercibido o no ser interrogados. En este sentido, podemos concluir que, en muchos casos, el saber académico, en tanto inalcanzable e inabarcable, funciona como

estigmatizante hacia lxs alumnx. Cuando Erwin Goffman aborda el tema de la vergüenza en el individuo estigmatizado sostiene:

Las pautas [que el individuo] ha incorporado de la sociedad más amplia lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su *defecto*, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque sólo sea esporádicamente, a aceptar que, por cierto, está muy lejos de ser como en realidad debería. La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura. (Goffman, 1995: 17-18) (cursiva nuestra)

Si el “no saber” se convierte en un “defecto”, el callarse es la respuesta estratégica a la posible estigmatización y, como señala Peter Burke, nos permite pensar “la idea del silencio entendido como forma de manejar un conflicto” (Burke, 1996: 158). Florencia, Santiago y Matías parecen dar cuenta de este aspecto inherente a sus trayectorias como alumnx, sin embargo, se encuentran en una situación de pasaje donde pasarán de ser evaluados a ser evaluadores, de ser mirados a mirar, de callarse a tener que dictar una clase.

En efecto, si analizamos el incidente de Matías desde la vergüenza, es interesante ver cómo opera este sentimiento en su rol como profesor (“No sabía qué hacer. Tenía el bollo de papel en la mano izquierda. Me sentía tentado a probar, pero no me animaba. No tenía bien en claro si era lo correcto. Finalmente, no lo hice.”) El nuevo escenario, en este caso, actualiza la “vergüenza a la exposición”, aspecto importante en su biografía escolar ya que condiciona su relación interpersonal ante el nuevo rol en el aula.

En este sentido, opera siempre en lxs profesorxs en formación un efecto espejo, es decir, de alguna manera la biografía actualiza sus vidas como alumnos y la representación que ellxs tenían de lxs docentes en la escuela, esx “otrx” del pasado que ahora es “unx mismx” opera en la misma acción en el aula y se plasma en sus registros. Cuenta Paula en un relato de enseñanza del año 2008: “Y al llegar al lugar del *otro* (al de practicante) tuve que pensar a los alumnos como la alteridad, y un poco temer el encuentro. Pero al haber sido alguna vez ese ahora *otro* (los alumnos), nunca dejé de sentirme parte, quiero decir, tampoco tan *otro*. Sabía del juego, sabía del poder, sabía de la entrada en un tira y afloje”. Hay

un saber de la experiencia que se rememora y que, en este caso, a diferencia de Matías, otorga confianza a la hora de enfrentar a lxs alumnxs.

Como hemos visto hasta aquí, la apuesta a indagar en las relaciones entre biografía y formación docente, entre experiencias vitales y académicas, entre la trayectoria biográfica y la propia historia de vida a partir de la escritura de incidentes críticos o escrituras de las prácticas diversas nos permite plantear cómo la construcción de la identidad profesoral se trama con la propia historia y con los modos en que lxs profesorxs en formación intervienen en la residencia y en su práctica profesional futura. Es decir, cómo las experiencias pasadas tiñen sus prácticas docentes y cómo la escritura les permite como sujetxs relevar y reconocer esas marcas biográficas en su propio hacer.

Notas

(1). El taller de profundización se dictó los años 2011 y 2012 en el marco de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza. Esta modalidad se propuso de forma optativa y cada encuentro semanal giraba en torno a un eje temático. Para interiorizarse sobre este espacio ver: Andino, F. (2012). "Taller de profundización para profesores en formación: construcción de conocimiento en un espacio no formal de la carrera del profesorado en Letras de la UNLP". Ponencia presentada en las *3ras Jornadas Regionales. Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, 8 y 9 de Agosto.

Bibliografía

Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes de la biografía escolar". En Davini, C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers Editores.

- Andino, F. (2012). "Taller de profundización para profesores en formación: construcción de conocimiento en un espacio no formal de la carrera del profesorado en Letras de la UNLP". Ponencia presentada en las *3ras Jornadas Regionales. Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, 8 y 9 de Agosto.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Barbier, J.M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Barthes, R. (2002). *Lo neutro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo. Escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete letras.
- Biddle, B. J., Good, Th. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Butt, R.; Raymond, D., McCue G. y Yamagishi, L. (2001). "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado". En Goodson, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Chevallard, I. (1995). *La transposición didáctica*. Barcelona: Paidós.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL UBA, Clacso coediciones.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huberman, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010). *Dossier 2010. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata. Ficha de cátedra.

VV. AA. (2008). *Relatos de enseñanza. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata. Ficha de cátedra.