

## Hacia una escritura de las prácticas futuras en la formación docente en Letras: reflexiones sobre un dispositivo problemático

❖ **VALERIA SARDI** | sardivaleria@gmail.com

❖ **FERNANDO ANDINO** | andinof58@gmail.com

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata**

En la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata los/as profesores/as en formación realizan su residencia docente en escuelas secundarias, profesorados no universitarios y espacios socioeducativos. En el marco de sus prácticas docentes, los/as estudiantes llevan adelante un proceso de escrituración de las prácticas que se propone como dispositivo formativo con el objetivo de, por un lado, poner en texto la propia experiencia de la práctica para reflexionar y construir conocimiento en torno a ella (Sardi, 2013) y, por otro lado, construir *habitus* profesionalizantes que favorezcan la constitución de una mirada analítica y reflexiva sobre la propia práctica. En este sentido, la escritura se configura como una experiencia formativa que atraviesa el recorrido de nuestra asignatura y promueve la apropiación de saberes prácticos, disciplinares y pedagógicos (Tardif, 2009) que se ponen en juego durante la residencia y, luego, en la futura inserción laboral de los/as estudiantes.

Desde la primera entrada al campo, con las observaciones a los formadores de terreno (Perrenoud, 1995) en las aulas o espacios educativos donde van a realizar la residencia, se inicia el trabajo con la escritura de las prácticas. Luego, en el momento que se hacen cargo de los cursos donde realizan su residencia, la escritura cobra una fuerte impronta en el trabajo formativo ya que escriben cómo imaginan sus intervenciones en el aula y registran lo que efectivamente han concretizado. Esos escritos se socializan con el/la tutor/a y los

compañeros/as de cursada en el espacio de la tutoría y seguimiento de cada estudiante durante su residencia.

En relación con esas escrituras, en este trabajo nos interesa problematizar y poner a debate el *guión conjetural* (Bombini, 2001), dispositivo formativo que durante muchos años se propuso en la cátedra y que, también, es utilizado en otras cátedras de profesorado universitario y no universitario como escritura que textualiza la intervención didáctica de los/as residentes. El *guión conjetural* surgió -hace más de diez años- como parte de las discusiones internas de la cátedra a partir de considerar la poca productividad didáctica que tenía la clásica planificación por objetivos y, también, desde la observación de cómo algunos/as estudiantes escribían sus planificaciones en forma narrativa y rompían, de algún modo, con la escrituración burocrática de la planificación. De allí que se propuso el género *guión conjetural* -recuperando la concepción de Luis Iglesias de los guiones didácticos, en tanto bocetos de las tareas a desarrollar por los grupos en las aulas multigrado en la escuela rural (Iglesias, 1988)- en tanto escritura que se piensa como “ficción didáctica futura” que conjetura el modo en que los/as profesores/as en formación imaginan sus prácticas. Es decir, ante el encorsetamiento que presentaba la planificación en tanto texto prescriptivo, burocrático y tecnocrático, el *guión conjetural* permitía “liberar” el devenir de la práctica del/a profesor/a en formación mientras transitaba su residencia. Esta “liberación” se basaba en que la escritura de este género permitía incluir en su textura contradicciones, retrocesos, omisiones, que el otro texto soslayaba. Esto es, dada su “inconclusividad”, el guión se configuraría como una ficción inacabada que se va desarrollando a medida que transcurren las horas de clase del/a residente.

Si bien en su momento este dispositivo fue innovador y de ruptura respecto de lo que se venía haciendo en las cátedras de Didáctica y residencia en profesorado universitario y no universitario, la experiencia que venimos desarrollando en estos últimos años en la cátedra, da cuenta de cierto agotamiento evidenciado en la experiencia de los/as profesores/as en formación, como daremos cuenta en este trabajo. En este sentido, nos proponemos discutir el dispositivo *guión conjetural* y, en su lugar, proponer otros modos de abordar la apropiación de saberes sobre la práctica docente en Letras a partir de la escritura de las prácticas durante la residencia y el recorrido en nuestra asignatura como ya lo venimos haciendo. Para ello, a lo largo de nuestro trabajo, presentaremos puntos de vista y cuestionamientos de profesores/as en formación que han cursado nuestra asignatura en estos últimos años y que problematizan el dispositivo y aportan miradas que, consideramos, son una invitación a reflexionar sobre el dispositivo didáctico *guión conjetural* en nuestra cátedra, sobre su potencialidad concreta a la

hora de imaginar una clase de lengua y literatura, sobre las distintas representaciones que el alumnado crea sobre él, sobre su episteme y su funcionamiento efectivo en el aula como así también sobre la posibilidad de proponer modos alternativos de imaginar la intervención didáctica en contextos de la práctica.

Graciela Frigerio en su conferencia "Institución y trabajo en la construcción del rol profesional" (2012), reflexiona sobre el rol docente y señala que:

Nosotros no estamos acostumbrados a pensar en clave de des-aprendizaje, pero, quizás, esto sea una cosa que debemos conceder antes; debemos desprendernos de viejos aprendizajes, que están incorporados bajo alguna forma de automatismos naturalizados, algo de lo que ya no sabemos pensar.

Este concepto de des-aprendizaje, creemos, puede ser una llave posible para revisar cómo funciona el guión conjetural en el recorrido de la formación docente inicial y cómo podemos, desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza, repotenciarlo en función de repensar los aprendizajes y los modos de apropiación de los saberes sobre la práctica en el recorrido de nuestra asignatura.

Un primer aspecto a tener en cuenta para revisar este dispositivo sería partir de los planteos que hacen los/as estudiantes en torno a cómo el guión conjetural en la experiencia de la residencia se transforma en un texto realizado *ad hoc* para el/la docente tutor/a que hace el seguimiento del profesor/a en formación. Es decir, en la experiencia de los/as profesores/as en formación la escritura de este texto no atiende a lo que sucede en la práctica concreta -en tanto en los contextos actuales las contingencias propias de la práctica desestabilizan lo imaginado en el guión- sino, más bien, el guión conjetural puede derivar en un formato a llenar según lo esperado por la cátedra o, en algunos casos, según lo establecido por el/a tutor/a en el espacio de consulta. Es decir, si bien en su origen el guión se pensaba como dispositivo que diera cuenta de las conjeturas y discontinuidades de la práctica docente, en la experiencia de muchos profesores/as en formación deviene un texto burocrático y tecnocrático que debe responder a los presupuestos teórico-didácticos que postula la cátedra. Este cuestionamiento de los/as estudiantes tal vez se deba a cuál es el contexto de la escritura del guión; es decir, los/as profesores/as en formación escriben insertos en un marco evaluativo, escriben en diálogo con los posicionamientos y posturas de un/a tutor/a que pertenece al equipo de la cátedra y que evalúa el desempeño de los/as estudiantes. Consideramos que esta condición no es un dato menor pues coloca a esta escritura en el

medio de una relación asimétrica, transaccional. No solo se escribe para “dar una clase” sino también para acreditar una materia. Y del otro lado, están los/as alumnos/as concretos del aula real que también funcionan como evaluadores de esta ficción aunque ellos/as sean personajes participantes de la obra.

Por otro lado, si bien a este género didáctico se lo concibe como “dispositivo” que los/as estudiantes utilizan durante el período de sus prácticas situadas, también debemos considerar en nuestro análisis la posible apropiación de los/as profesores/as en formación del guión conjetural como “artificio”. En el año 2014, en el seno de un debate en clases teóricas, una alumna preguntó si ella iba a tener que guionar a lo largo de su carrera docente. La pregunta no solo evidencia el marco evaluativo que atraviesa las subjetividades del estudiante de Letras sino que, aunque inocentemente, cuestiona el género guión conjetural otorgándole entidad de artificio alejado del aula real. Esta distancia entre el guión y sus escrituras futuras como docentes en cargos reales –ningún docente que sepamos organiza sus clases en base a guiones conjeturales- también opera en las representaciones de los/as futuros/as profesionales. Este detalle no es menor si uno piensa que cada docente crea y desarrolla su escritura propia a lo largo de su carrera. Este desfase se acentúa en caso de profesores/as en formación que ya se encuentran dictando clases en escuelas y desarrollando escrituras que creen adecuadas para los contextos en que se desempeñan. Es decir, la hechura del guión conjetural ya nace en un cruce de tensiones, de miradas evaluadoras que lo constituyen y de alguna manera lo cercan.

Como formadores de formadores, desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II, esta problematización en torno a este dispositivo nos invita a interrogarnos: ¿Qué clase de libertades son las que habilita la escritura del género cuando se configura en una intersección de “deberes” y “obligaciones”? ¿Qué estrategias los/as profesores/as en formación traman en su confección para “escapar” a esas miradas? ¿Se proponen escapar de esas miradas o al estar ellos/as mismos/as burocratizados/as operan con un *habitus* similar al de un examen parcial o una monografía? ¿Hasta dónde estos ensayos garantizan ciertas libertades? ¿Hasta dónde no se vuelven también prescriptivos y burocráticos desde la mirada del alumnado? ¿Qué estrategias ponemos en juego los/as tutores/as desde la cátedra habida cuenta que el marco evaluativo en el que intervenimos es infranqueable hacia afuera?

Estas preguntas nos invitan, nuevamente, a retomar la cita de Frigerio (2012) presentada anteriormente, no para responder a tales cuestiones de forma inmediata sino para poner en

discusión junto a los/as estudiantes esta idea de des-aprender. Volver entonces sobre este concepto nos lleva a, por un lado, desmontar las imposturas, las seguridades y los “automatismos” a los que echan mano los/as profesores/as en formación a la hora de imaginar sus prácticas, y por el otro, discutir y plantear cómo las contingencias del aula son partes constitutivas del hacer docente. Y allí, en el registro de las contingencias en el aula, la escritura del guión se completa con otro género, el autoregistro, donde se explicita lo concretizado en la clase una vez desarrollada. Este género daría cuenta de los desajustes que se presentaron respecto a lo imaginado en el guión. Dicho de otro modo, registraría la o las “contingencias” ocurridas en la práctica en terreno y las decisiones didácticas del/a profesor/a en formación.

Guillermina –profesora que cursó nuestra asignatura en el año 2009- luego de haber iniciado sus prácticas registra cómo se presentó la práctica concreta en una clase durante su residencia:

A diferencia de la otra clase, en esta me doy cuenta al pasar el registro, que no recuerdo todas las voces que fueron surgiendo. Considero que esto me pasa porque el intercambio de opiniones ha sido más fluido y no esperaba determinadas respuestas, sino que fui aceptando lo que se iba dando sin limitarme tanto a lo que se “espera” (VV. AA., 2009: 19-20).

Guillermina coloca en duda “lo que se espera”, o, de otro modo, lo prescripto en su guión, como si el guión no la dejara “oír” ni “ver”. Pero, lo interesante, creemos, se encuentra en una suerte de “extravío”, de dejarse llevar, de “ir aceptando lo que se iba dando”. Se trataría de un extravío atento, de una suspensión del acto de tener-que-enseñar, y de permitirse permear por las contingencias, por lo que acontece en la clase, sin temer perder el control. Des-aprender en este extravío sería distanciarse de los automatismos que suponen “dictar una clase”, colocarse al margen de los mecanismos de control, del autodisciplinamiento, del autogobierno establecido por la escritura del guión conjetural en tanto texto prescriptivo. Extraviarse significaría perder poder sobre la práctica imaginada en tanto texto escrito que se fija en la superficie textual y dejarse llevar por el devenir de la práctica, por la lógica de la práctica en tanto lógica azarosa (Bourdieu, 1980), cambiante, inacabada, en proceso.

En este sentido, se trata de detenernos en las contingencias en tanto instancias que rompen con lo instituido, que interrumpen lo que viene siendo y produce una ruptura; es decir, la contingencia en tanto “evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto” (Laclau citado por Buenfil Burgos en Alonso, Herczeg y

Zurbriggen, 2008: 259). De allí que la contingencia desestabiliza, desestima la repetición y el automatismo, lleva a la incertidumbre.

Tal vez valga la pena preguntarnos qué sucedería al no esperar lo que se espera, qué veríamos si lo intentáramos. Es decir, hablamos de una digresión de nuestro propio cuerpo docente, hasta hablamos, por qué no, de des-solemnizarnos como personajes-docentes, de no tomarnos tan en serio. Sí, y todo esto, mientras “construimos” una clase, porque “dar una clase” ya establece de antemano esa impostura que estamos discutiendo.

En este sentido, acaso se trate, también, de revisar la escrituración del guión conjetural, su textura discursiva dando lugar a las contingencias desde lo narrativo pero sin exigir una exhaustividad que termine ahogando las posibilidades que trae este dispositivo a la práctica docente. Es decir, podemos imaginar un texto que dé cuenta más claramente de la poética de cada profesor/a en formación como escritor/a de guiones conjeturales en tanto cada uno/a encuentre el modo en que se construya ese texto y esa discursividad conjetural para dar cuenta de las urgencias de la práctica que no se resuelven en una mesa de trabajo sino en la práctica misma. Tal vez podamos imaginar un texto que se completa con notas o glosas que el/la profesor/a en formación va reponiendo en la instancia de la consulta con el/la tutor/a; o bien, un texto más breve donde se trata de presentar unas ideas sobre la práctica futura en el que luego de desarrollada la intervención didáctica se agreguen las decisiones didácticas tomadas al calor de la práctica; o, por qué no, pensar en una textualidad más fragmentaria donde se trame lo que se imagina y lo que efectivamente se llevó a cabo, en el sentido de un texto narrativo que se sigue haciendo a medida que se llevan adelante las clases; o por qué no, imaginar un texto construido en dos niveles discursivos, es decir, que articule lo que se imagina y lo que efectivamente se lleva a cabo en la práctica concreta. Modos de narrar la práctica que puedan dar cuenta de los modos en que la práctica se lleva adelante, se construye en su devenir. En esta nueva narrativa de las prácticas también será fundamental el acompañamiento del/a tutor/a para reflexionar junto a los/as profesores/as en formación en la hechura de ese texto, promoviendo el pasaje de sus zonas burocratizadas hacia una escritura signada por la voz docente propia más allá del género que esta práctica configure.

Quizá estos paréntesis donde nos permitamos desactuar-nos, deje permear otros significados que la compleja asimetría profesor/a en formación-alumnos/as obstaculiza. Registrar esos momentos de dis-tensión, aceptarlos como constituyentes del quehacer docente quizás posibilite observar los mecanismos coercitivos que puedan minar el guión conjetural

acercándolo a un texto de tono prescriptivo. Calidad, justamente, de la que intentó distanciarse, desde su génesis, en tanto ensayo de la práctica, conjetura sobre lo por venir, posibilidad en relación con la futura práctica. Y, a partir de allí, promover la escritura de las prácticas futuras sin géneros establecidos y pautados, sino dando lugar a cómo cada profesor/a en formación escribe desde sus propios deseos, necesidades, realidades en tanto encuentre su modo singular, particular y productivo de imaginar sus intervenciones didácticas futuras y, en ellas y a partir de ellas, reflexione y construya conocimiento sobre las prácticas en contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2009) *Dossier de incidentes críticos, Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II, FAHCE, UNLP. Ficha de cátedra.*

Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2008). "Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo" en Morgade, G. y Alonso, G. (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. Buenos Aires: Paidós.*

Bombini, G. (2001). "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva". Ponencia presentada en el Congreso de "Prácticas docentes". Córdoba - Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad de Córdoba.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico. Madrid: Taurus.*

Frigerio, G. (2012). "Institución y trabajo en la construcción del rol profesional". Conferencia dictada en el marco del Proyecto de Mejora Institucional Acompañamiento a educadores y educadoras sociales noveles. ISTLYR: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Iglesias, L. (1988). *Los guiones didácticos. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.*

Perrenoud, Ph. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.*

Sardi, V. (2013). "La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras" en Sardi, V. (comp.). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. La Plata- Argentina: Edulp.*

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente. Madrid: Narcea.*