

Escrituras desde una voz propia

En este encuentro se presentan las condiciones para el desarrollo de la tarea que constituirá el cierre del espacio curricular en el presente ciclo académico. Habitualmente, y tal como se estipula en Práctica III, el dispositivo consiste en una crónica pedagógica, en la que se instala como clave de interpretación las dos etapas de residencia, ayudantías y prácticas de enseñanza. Debido a que durante el actual ciclo se trabajó únicamente en ayudantías, en el marco del curso de Extensión “Propuestas pedagógico- didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, el escrito a desarrollar responde a otro tipo y calidad de producción, más ligada al autorregistro, desde la perspectiva experta.

“... hay algo en esa experiencia de las prácticas docentes que nos devuelve otra imagen de nosotras/os mismas/os, algo que da cuenta de una transformación, de un cambio, de la apropiación de un saber sobre los sujetos, los contextos, los saberes y nuestro transitar profesional que merezca ser mirado, observado, analizado. Y es ahí, en esa instancia formativa donde la escritura deviene una práctica que nos permite hacer legible la experiencia, para una/o misma/o y para lxs otrxs.” (Sardi; 2017: 2)

Parfraseando a Bombini, la planificación posee una veta ficcional, aspecto que será atendido precedentemente. Desde esa aproximación, parece una buena idea incorporar ese otro arte que merodea la ficción escrita, la ilustración. Y nadie mejor que Benjamin Lacombe (ver: <https://www.youtube.com/watch?v=3QvCPQk0p5E>), quien además y como si fuera poco, es también autor de ficciones. Su obra resulta sutilmente poderosa, y conduce a repensar esa aproximación borgeana al hecho estético: la inminencia de una revelación, que no se produce... (Infidencia: Me hace recordar que me dediqué a enseñar literatura para conmover y enseñar a conmoverse.)



Madame Butterfly

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=HxHPqtn3wqk>

Por favor, no se pierdan la experiencia que habilita la observación y escucha del video. Es única.

Condiciones del escrito

El escrito que elaborarán y con el que se encontrarán en condiciones de presentarse en el examen final constará de una carátula, y se organizará en cinco componentes, bajo un título que sintetice la totalidad de la tarea realizada.

El primero remitirá a elementos contextuales y conceptuales que enmarcan la instancia formativa en su conjunto dando cuenta de la enseñanza y el aprendizaje en relación con los contenidos abordados y desarrollados tanto en la asignatura Residencia como en el curso de extensión universitaria, bajo un subtítulo.

El segundo, a la presentación de las cinco propuestas pedagógico didácticas elaboradas en pareja pedagógica durante el transcurrir del curso, bajo un subtítulo.

El tercero se conformará a partir de la selección de dos de esas cinco propuestas pedagógico didácticas, que serán reescritas a modo de guion conjetural, bajo un subtítulo.

Desde este género, guion conjetural basado en la narración junto con la explicación y la argumentación, darán cuenta, apelando a los conceptos construidos durante todo el tránsito por la carrera y enfocando particularmente en Práctica III y Residencia, de los motivos de la elección y-o elaboración de los componentes de la propuesta seleccionada: fundamentación (contenidos y su recorte, propósito y estrategias), objetivos, cada actividad y consigna, material y recursos, e instancias de seguimiento de cada alumnx (lista de cotejo)- así como de su didactización. Dicho de otra manera, contarán y justificarán cada una de sus elecciones y decisiones teniendo en cuenta sus apropiaciones en el recorrido del profesorado.



La niña silencio

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=fliaZmCrk8Q>

El cuarto se organizará en torno de un ejercicio metacognitivo bajo un subtítulo, en el que explicitarán el recorrido realizado apelando a conceptualizaciones de los campos pedagógico y didáctico en torno de aprender y enseñar en el contexto en el que han desempeñado el rol de residentes- cursada de la asignatura y curso de extensión (ayudantía), y marco más general. Se agregará además una obra artística- cuadro, escultura, música u otro-, mencionando el o la autor-a o autorxs y el año de creación, que será retrabajada estableciendo relaciones sólidas y articuladas con aspectos del propio proceso formativo.

El quinto componente remitirá a las fuentes consultadas, que pueden ser escritas u orales- bibliografía o videos-, y deberán exceder un mínimo de seis autores o co- autores (es decir que deben referir a más de seis voces expertas) de los abordados durante ambas cursadas- asignatura y curso- en el actual ciclo, pudiendo ampliarse con otros autores y desarrollos teórico-

conceptuales. Emplearán las normas APA 2020, pudiendo consultar la información que provee el documento al que se accede a través del siguiente enlace: <https://normas-apa.org/etiqueta/normas-apa-2020/>

El escrito final será evaluado como tal atendiendo dos aspectos:

- 1- El relativo al despliegue de aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos, abordado en la cátedra y en el curso, así como también en las demás asignaturas que componen el profesorado, a condición de su coherencia epistemológica con los postulados de Residencia.
- 2- El relativo a los aspectos vinculados con la escritura- empleo y uso específico de la normativa básica, coherencia textual y empleo de recursos cohesivos.

Podrán incorporar solamente dos citas directas, de no más de seis líneas. Cuando deseen recuperar y resituar la voz de un o una expertx, deberán emplear citas indirectas. Si no conocen, o no saben buscar sus características, pueden consultar en: https://libguides.ulima.edu.pe/citas_referencias/Citas Esta restricción se debe a que fue notado que, en varias ocasiones, algunas producciones se reducen a citas directas sin que medie recuperación y análisis de lo citado, sin que se haya constituido un ejercicio de paráfrasis.



Historias de fantasmas de Japón

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=tOaawGI06wA>

En el escenario de construcción escritural. En torno de la planificación y la reflexión

Una de las múltiples tareas que se inscriben del trabajo docente entendido como oficio desde su dimensión pedagógico- didáctica, al decir de Andrea Alliaud (2017), remite a constituir las líneas de acción para su despliegue. En su etimología, planificación o planeamiento procede del sustantivo plan, vinculado posteriormente a las ilustraciones y bocetos referentes a la proyección de ciudades y edificaciones aplicado en el ámbito de la arquitectura, de allí que más tarde se incorporó también la noción de diseño; se hacía referencia, por ello, a la idea de alinear un conjunto de pasos y/o temas en torno de la consecución de un objetivo. Podemos notar, ahora adentrándonos en el campo educativo, la relevancia de sus sentidos originarios para pensar en su o sus sentidos actuales.

En las escuelas públicas y primarias locales se trabaja en torno de un género, la planificación diaria. Suelen mencionarse también la secuencia didáctica y el proyecto didáctico, que poseen características propias, pero el valor específico de la planificación diaria es que se encuentra instituida históricamente, como elemento objetivo y evaluable del desempeño docente. Por tanto, es necesario conocer y dominar sus particularidades desde la formación inicial, desde el profesorado.

En este sentido, se menciona en un texto académico considerado “clásico”:

“Durante muchos años, en nuestro sistema educativo se dio mucha importancia a la necesidad de realizar planificaciones muy minuciosas y detalladas. La creencia que dominaba esa “obsesión planificadora” era que el docente, en la medida en que detallara muy puntualmente todo lo que haría, dejaría de improvisar. Pero el resultado de esta historia no fue el esperado. Lo que sucedió fue que el docente empezó a producir cada vez más papeles, planificaciones anuales, mensuales, quincenales, semanales, diarias y de clase, carpetas didácticas, libros de temas, cuadros de doble entrada donde se especificaban las conductas que cada alumno había alcanzado. De más está decir que estos maravillosos planes de papel muchas veces no tienen correlato alguno con lo que se hace en el aula. Así, en vez de preocuparse por reflexionar para mejorar la enseñanza, los maestros tuvieron que ocupar su escaso “tiempo libre” disponible para llenar planillas. Los planes son utilizados no por su función práctica respecto de la enseñanza sino como un mecanismo de control por parte de los directivos. Hechos de esta naturaleza han ocurrido y aún ocurren en muchas instituciones escolares donde las planificaciones formales - con un formato que debe ser cuidadosamente respetado- ocupan mucho tiempo y energía pero no facilitan ni enriquecen la tarea de enseñanza.” (Gvirtz y Palamidessi; 1998: 184)



Los amantes mariposa

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=56c5BNLiGA8>

Al respecto, y desde una perspectiva situada, no se trataría de que el docente, por su propia iniciativa y sin que medie algún requerimiento, se dedicó compulsivamente a planificar, sino que ciertas variables institucionales y contextuales más amplias operaron, tal como explicitan los expertos, como mecanismo de control por parte de las autoridades que ocupan distintos órdenes jerárquicos. De allí que tal tarea que podríamos considerar inscrita en la dimensión pedagógico- didáctica en general, y administrativa en particular, tiranizaba (esta expresión se establece en pretérito indefinido, porque se trata de una acción pasada que se mantiene actualmente en múltiples instituciones y situaciones) el trabajo docente, tal como se analizó en una clase anterior (2021a). Pero, como se menciona en la cita, interesa cierto

determinamiento en torno de la valoración de la planificación en términos de “preocupación por reflexionar para mejorar la enseñanza”, ya que será recuperada posteriormente.

Atento a los lineamientos, plantea Sofía Picco (2017a) el reconocimiento de la planificación como integrante de la fase normativa – sistema de reglas que regulan una actividad- de la Didáctica, atendiendo la intervención como constitutiva de las prácticas de enseñanza, a partir de criterios básicos y metodológicos para esa acción. La experta concibe la programación de la enseñanza, la tarea de elaborar propuestas pedagógico didácticas bajo el formato de planificaciones, como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas, que atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular-nacional, jurisdiccional, institucional y áulico.

Caracteriza y distingue, asimismo, sus cuatro funciones (2017b):

- Su carácter de representación, ya que se realiza desde el presente que conjuga aspectos del pasado, y colabora en la representación de una práctica potencial, a desarrollar a futuro.
- La anticipación, permitiendo la previsión de medios, acciones, recursos a emplear para concretar esas prácticas que han sido representadas con anterioridad, y operando así como una herramienta que ayuda a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas.
- La intencionalidad, ya que ese proceso complejo busca su concreción en la tarea de enseñar un contenido.
- La finalidad, que claramente consiste en el aprendizaje de lxs alumxns.



Espíritus y criaturas de Japón

Ver: https://www.youtube.com/watch?v=Cdft2u_GpCY

Postula, de esta manera, su valoración positiva, en tanto enseñar es una actividad intencional instalada en la trasmisión, que por ello demanda cierta previsión de acciones para alcanzar las intencionalidades formativas propuestas; el ser docente se define por llevar adelante las prácticas de enseñanza, por ende, la programación da cuenta por escrito de todo el proceso decisional que implica.

Por su parte, establece Cristina Davini (2015) que la importancia de la programación reside tanto en los márgenes de oportunidad para la toma de decisiones y la organización y desarrollo de la enseñanza, como en su valor para asegurar una buena marcha de actividades y

orientación de logros. En este sentido, resulta necesario construir una propuesta elaborando la o las estrategias adecuadas atendiendo lxs alumxns y el contexto particular y permitiendo, asimismo, la coordinación de acciones entre docentes y el favorecimiento del trabajo compartido y la comunicación, acompañando en conjunto logros, necesidades y dificultades de lxs alumxns.

Un dato clave para asumir el valor real de la planificación al interior de la tarea docente reside en que promueve el análisis reflexivo en torno del para qué, del qué y el cómo concretar las intenciones pedagógicas. Por ello, y retomando a Alliaud, al abordar el concepto de programación en general, y de planificación en particular estamos transitando parte de la dimensión artesanal del oficio docente, esa que por analogía podemos pensar como un orfebre diseñando expectante una delicada joya. O un dibujante que reinterpreta una ficción, creando acompasadamente imágenes esplendorosas.



Cuentos silenciosos

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=sTd5rNugE0c>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZZI8FrujhhM>

Mayores precisiones en relación con la producción de conocimiento didáctico

En la formación docente inicial y en el profesorado que se encuentran transitando, la planificación diaria constituye una prefiguración de la práctica de enseñanza. El prefijo “pre” remite a su carácter anticipatorio, en tanto la noción de “figuración” da cuenta de cómo cada unx representa e imagina, en un boceto o modelo inicial, que comenzará, se desarrollará y finalizará cada clase. La acepción de “prefiguración” da cuenta de una representación anticipada, la de “configuración”, empleada por Bombini y Labeur (2013), señala su caracterización como moldeo de componentes que por ello brinda una determinada forma, y analógicamente permitiría ser concebida a modo de recipiente que contiene líquido. Ambas aluden a forma en general, y figura en particular en relación, en este contexto, con la enseñanza. Atendiendo el valor de la analogía, así como el contenido a enseñar se articula y reconstituye en la forma en la que se enseña, la forma es un contenido y el contenido es forma, parafraseando a Verónica Edwards (1993), tal como se ha analizado detenidamente en otras ocasiones (2021b).

Respecto de la escritura en la formación desde la primera persona, se apela a la aproximación construida por Bombini y su equipo de expertos, desde la que es entendido como uno de los soportes de la reflexión sobre la práctica, noción que va apareciendo una y otra vez

en este recorrido. Se desglosan algunos de sus acercamientos para visualizar de manera más organizada sus aportes.

“... uno de los requerimientos propios del momento de dictado de las clases de iniciación a la docencia es la planificación que anticipa las tareas por desarrollar en el aula. En general, y como producto de las tendencias didácticas de corte tecnocrático más o menos dominantes desde la década del sesenta, lo requerido es la producción de una grilla en la que se detallan, organizados a partir de columnas, los campos que permitirán comprender y explicar los sentidos y las orientaciones de la tarea por desarrollar. De este modo, se irán presentando los ítems de las distintas columnas de la planificación, a saber, objetivos, contenidos, actividades, tiempo y observaciones. El producto final será seguramente el resultado de un proceso de trabajo en sucesivas versiones, con numerosas correcciones y vuelta atrás, hasta llegar a la versión definitiva.” (Bombini y Labeur; op. cit.: 20-21)

Vale detenerse en dos afirmaciones:

“En las clases de iniciación a la docencia, un requerimiento es la planificación como anticipación.”

Como se ha aludido previamente, la planificación porta más sentidos en tanto supone variadas funciones, no única y exclusivamente la anticipación, más allá de su valor real debido a que constituye el género que se emplea en las escuelas primarias receptoras de tales prácticas. De manera complementaria, desde los espacios de Práctica III y Residencia se la concibe, como se ha mencionado, como prefiguración de la práctica de enseñanza, de allí que estos sentidos estallan en múltiples direcciones, entre ellas, dando cuenta del peso de la biografía escolar y su recurrencia, así como del retrabajo teórico y metodológico que implica y demanda en torno de saberes organizados desde diversos órdenes, resignificados en torno de síntesis complejas y particulares en relación con los procesos individuales de construcción de conocimiento. Por ello, se discute esta afirmación, y, desde esa perspectiva, se adecua al contextualizarse en diálogo con los propios recorridos formativos.



Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=qkeGYAxoldo>

“En general, lo requerido (la planificación) es una grilla en la que se detallan en columnas los campos que permitirán comprender y explicar sentidos y orientaciones de la tarea- objetivos, contenidos, actividades, tiempo, observaciones.”

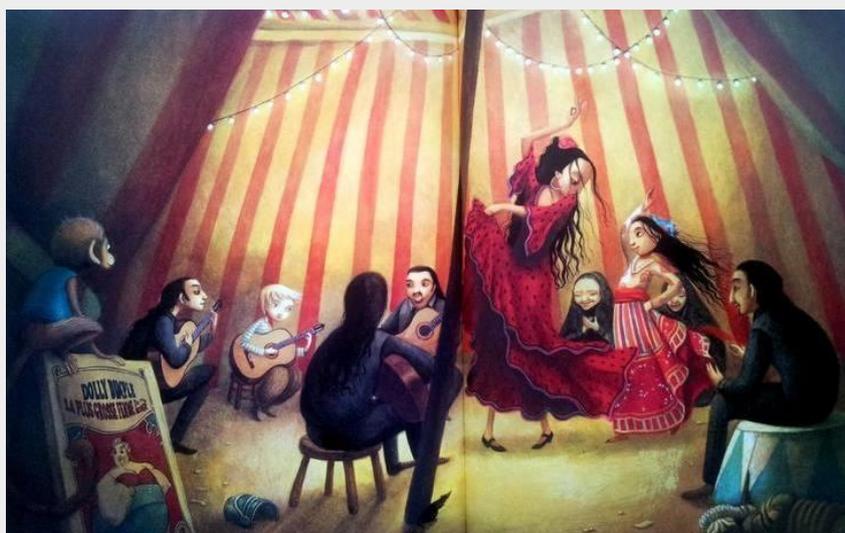
Al interior de la oferta formativa, desde Práctica III y Residencia se planifica desde el género planificación diaria, pero no a través de una grilla similar siquiera a la aludida- objetivos,

contenidos, actividades, tiempo, observaciones. A diferencia de escritos más convencionales cargados de historicidad como mencionan los expertos tomando como exclusiva referencia el Profesorado en Letras de la UBA, se enseña de manera detallada y metódica cada uno de sus componentes, como ha sido reseñado bajo el subtítulo “Condiciones del escrito”.

Esta modalidad se debe a que se concede valor al hecho de que se trata de las primeras producciones de prefiguración de la práctica, y, por ello, no se encuentran nutridas de complejas articulaciones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico- didáctico, ya que los mismos se encuentran en proceso de construcción, así como de saber situacional o de oficio, debido a que este se conforma a partir de la inmersión sistemática y metódica en aulas, junto con alumnxs y docentes. Es posible por ello resignificar desde el primer espacio instituido de prácticas el dispositivo ayudantías para luego avanzar en el trabajo de campo, y finalmente ingresar en las prácticas de enseñanza docentes correspondientes a Práctica III que anclan en Residencia, bajo ayudantías y prácticas de enseñanza docentes. Por ello, el tipo y calidad de planificación diaria que se enseña y espera que practicantes y residentes aprendan contiene otros componentes que se van desplegando de manera secuenciada, minuciosa y precisa, y en este sentido supone otros ejercicios intelectuales y emocionales que exceden el formato aludido.

Retomando la producción académica de los expertos, puede leerse:

“... las investigaciones de corte cognitivo acerca de la escritura han hecho hincapié en el valor epistémico de la práctica de escritura; tal como lo afirman Alvarado y Cortés (2001): “todos esos abordajes coinciden en que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso [...] ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación”. Transpolada esta idea al campo de las prácticas docentes, podríamos decir que en cada situación de intervención docente se produce un proceso de producción de conocimiento didáctico en términos de microdecisiones que se ponen en juego en el trabajo del docente en el aula, las que habrán de ratificar o rectificar aquellas otras decisiones iniciales, que son las que se incluyeron en la planificación. De esas microdecisiones tomadas antes, durante y después de la práctica, se nutre un complejo dispositivo de escritura que va acompañando y sosteniendo el desarrollo y la reflexión acerca de la práctica y moldeando el proceso de formación del futuro profesor.” (Bombini y Labeur; op. cit.: 21)



Ver: https://www.youtube.com/watch?v=dk3cuk_LHJo

Dos cuestiones requieren detenimiento, y una constatación. La primera cuestión se direcciona hacia el valor epistémico, es decir, vinculado directamente con la construcción del conocimiento al interior mismo del acto y práctica de escribir, porque posibilita situar como objeto- de estudio, de análisis- una situación, una escena, una problemática, lo que permite

reflexionar sobre ella antes, durante y luego de escribir, en su recursividad. Al respecto, en otra producción académica se plantea:

“Del lado de la escritura, recuperamos el aporte de los estudios cognitivos acerca de la escritura que destacan el valor epistémico de la escritura y la idea de una doble producción de conocimiento: cuando escribo produzco conocimiento acerca del “tema”, del “objeto” de esa escritura y, a la vez, produzco conocimiento sobre la propia tarea de escribir. En nuestro caso, se trata de un doble conocimiento sobre dos dimensiones de la práctica: la práctica de la enseñanza, la práctica de escritura. (...) retomamos la idea de que ciertas narrativas de las prácticas constituyen enclaves productivos en la construcción de saberes acerca de la práctica.” (Bombini; 2015: 2-3)

De allí que el experto identifique una doble matriz teórica, lingüística y pedagógico-didáctica, al abordar la escritura centrada en la práctica- o, más atinadamente, las prácticas, en el caso de referencia, de aprendizaje y de ayudantía- en tanto potencialmente productoras de conocimiento. Esta caracterización despliega una dimensión ligada a la reflexión.

La segunda cuestión a atender alude a la noción de microdecisiones que se plasman en una planificación (“decisiones iniciales”- “microdecisiones tomada antes”), ya que cada uno de los componentes que en ella se van detallando refiere a elecciones propias, vinculadas con cómo cada unx cree-supone-valora y sabe que se enseña y se aprende. Creencias, supuestos y valoraciones y saber académico se presentan tensionados, lo que ha motivado su revisión teórica desde distintos enfoques atendiendo el concepto de biografía escolar (2021c), y la relación estrecha entre contenido de enseñanza y forma de enseñanza (2021b). El requerimiento es evidente: para que las micro y macro decisiones que sean tomadas no respondan a cómo se les fue enseñado y cómo aprendieron que se enseña cuando eran niñxs y asistían a la escuela primaria. Como ejemplos de persistencias puede citarse la habitual dupla a modo de únicas estrategias “explicación- interrogación”; la idea instalada de que luego de presentarse las “partes” de un cuento puede exigirse que lxs alumnx escriban uno; la utilización de expresiones como “lo que vimos” en referencia a los contenidos abordados, o el denominado “refuerzo”, homologando el aprendizaje con la costura o la milicia, ya que contradicen lo que se presenta y reivindica durante todo el tránsito por el profesorado universitario. En tanto la prefiguración de la práctica de enseñanza se erige en trama y urdimbre de todo el conocimiento construido durante el tránsito por el profesorado, se torna perentoria la superación de aquello que opera implícitamente en ella.



Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=FCmohLbucil>

La constatación remite al concepto de reflexión, puntualizado en torno de la escritura de la planificación y de la escritura del guion conjetural, como el o la lector-a ha reconocido. Más adelante en el artículo, lxs expertxs afirman:

“Cuando llega el momento de llevar a cabo la práctica docente de residencia, cada alumno escribe un guion conjetural (Bombini, 2002, 2004). En él imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas que haya elegido o le hayan asignado, qué hará, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos e imagina también qué harán sus futuros alumnos en sus clases, cómo espera que reaccionen a sus propuestas. El guion conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto; su autor hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar, el guion se escribe en primera persona. Las situaciones y contenidos son presentados por un “yo” que escribe lo que imagina para su futuro en el aula en un texto narrativo que tiene una doble recepción: el mismo autor desdoblado en una situación futura, y su tutor y compañeros de cursada a los que cuenta cómo será su tarea en el aula durante las horas de la práctica docente.” (Bombini y Labeur; op. cit.: 22)

En esta cita puede notarse la característica distintiva del guion conjetural, ya que en este tipo y calidad de escrito “de la práctica” se va desenrollando el saber situado en sus múltiples vertientes y conexiones. Bombini y Labeur aluden a “saberes disciplinares pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto”; desde la perspectiva adoptada puede distinguirse saberes disciplinarios, pedagógico- didácticos, y saberes de oficio, incorporándose además desde una zona lateral los técnicos (ligados, por ejemplo, al empleo de recursos tecnológicos). Asimismo, el guion conjetural se enarbola e inscribe en las narrativas del yo, apelando a la primera persona, y brinda una posición nada desdeñable a la imaginación, ya que como se trata de un escrito de carácter anticipatorio, se considera ficcionalizado.

A modo de cierre

Desde este recorrido, se identifican, entonces, las intersecciones entre crónica pedagógica (es posible revisar para ello la crónica pedagógica solicitada al cierre de la cursada de Práctica III) y guion conjetural. Por esas intersecciones es que se ha considerado que se encuentran en condiciones de presentar este trabajo de autorregistro ampliado, incorporando el guion conjetural, en el escrito final. Si se requiere de mayores ejemplos, se sugiere la lectura del artículo completo, u otros.

Se ofrecen, a modo de atisbamiento de interioridades ajenas, algunos extractos del guion conjetural de elaboración propia, desde la instancia de Residencia, que integró un escrito más amplio, un autorregistro, en el marco de un Profesorado en enseñanza de la lengua y la literatura, durante 2014. La temática a enseñar se organizó en torno del género del artículo de divulgación científica, y el desarrollo de la secuencia se completó en un segundo año del colegio secundario Nro. 6. Difiere en alguna medida del solicitado, ya que en la consigna establecida no se solicita que se especifique cada uno de los motivos pedagógicos y didácticos de la elección o elaboración de cada componente de la planificación, pero colabora en la comprensión de la articulación entre secuencias narrativas, explicativas y argumentativas.

“Perentoriedad y urgencia, notas distintivas de los ambientes educativos, restaron el tiempo y la energía que hubiese podido dedicar al estudio pormenorizado que enmarca el desarrollo de la secuencia. En papel, claro, resultaba convincente; incluso el matiz impersonal que utilicé (se comenta, se observa) aporta cierta lejanía que pareciera liberarme del problema de la organización y despliegue de los contenidos, pero sabía que esa aparente claridad podría jugarme en contra, porque faltaba que los reelaborara con un nivel de operacionalidad que me permitiese guiar de manera más precisa el desarrollo de las actividades. Las primeras versiones

eran notoriamente excesivas, rebosantes de contenidos que “dar”. Antelo decía alguna vez que los docentes somos “dadores”; pero como función anclada en cierta tradición enciclopedista y acumulativa, la leo ahora desde la ilusión de proveedora de todo saber.

(...) Me dediqué a revisar lo escrito y a adecuarlo a esos destinatarios que había visto en acción y omisión, pensando en tres encuentros de dos horas cátedra cada uno. Entonces, mi intención era comenzar dando cuenta de la modalidad de trabajo y su propósito, orientado a identificar y caracterizar el artículo de divulgación científica como género. Para ello, debía colocar cierto énfasis en la práctica social desde la que surge... ¿Cómo hacerlo sin quedar atrapada en el “bloque expositivo”? (...) El análisis de la propuesta de mi pareja, Sonia, me ayudó (...): una manera, estratégica, es ofertar voces de otros. Busqué, luchando contra el servicio de Internet, alguna que conviniese a mi noble causa. Golombek posee cierto desparpajo que parece inusual en un científico, pero faltaba algo más, que enmarcara esas afirmaciones (Si nos perdemos la mirada científica sobre el mundo, nos perdemos la belleza del mundo; Entender científicamente el mundo nos hace mejores ciudadanos y también mejores personas; Contar lo que hacemos los científicos es parte de lo que hacemos). Encontré en mis exploraciones dos avances de documentales... ¿Por qué no llevar al aula el canal Encuentro? No es buena mi experiencia, pero esto es practicar, lo que implica en alguna medida avanzar sobre ciertos prejuicios y tomar ciertos riesgos.

Interesante el avance “En busca de los elementos”, visual y conceptualmente, pero faltaría algo sobre ciencias sociales. ¿A los adolescentes les interesará una mirada alternativa, científica, sobre la cultura villera? ¿Se sentirán reflejados, conectados, interpelados, asqueados? ¿O será contraproducente, saldrán del aula cantando cumbias y con la visera puesta? ¿Estoy creyendo, sin ser consciente, que se encuentran inmersos en esa cultura? (...)

Pero no es sólo mostrarlos para que estén entretenidos, hay que establecer lineamientos que permitan organizar la escucha y la mirada, porque de otra manera volverá el fantasma de la profusión caótica. Del primer video, la entrevista, solicitaría que se centren en por qué es importante que la ciencia se divulgue; del segundo, el avance, cuál es la pregunta que se formula, que sería atendida o respondida a partir de la observación del documental. Luego, consultaría sobre la lectura de revistas de divulgación o la observación de documentales; si sus respuestas fueran positivas, la tarea posterior tendría alguna referencia, algún anclaje en lo que ya conocen. Después de ese rastreo, observaríamos la presentación en PowerPoint, elaborada atendiendo algunos elementos para aproximarnos, ellos y yo, a las características del género. Iría mostrando cada diapositiva, ampliando las nociones que allí transcribí, y explicando con mayor grado de detalle la divulgación científica como práctica social, la divulgación como reformulación de un texto teórico, el público como receptor, y cómo pueden inferirse estas últimas características a través de algunos recursos y procedimientos.

Lo precedente permitiría que, cuando tuvieran que identificar los elementos que remiten a quién escribe y para quién escribe, y con qué propósito lo hace, la tarea resultase más clara y organizada (...). Luego, en una síntesis, retomáramos lo que había quedado incompleto, había generado dudas o no hubiera podido, hasta ese momento, reconocer. Entregaría, entonces, las copias del artículo (que resultaba sencillo de reformular, tarea final), les pediría que lo leyeran y luego iríamos deteniéndonos en las marcas del autor y sus representaciones sobre el receptor. Ahí nos centraríamos en los mecanismos de responsabilidad enunciativa, en particular en el discurso directo e indirecto, el uso de verbos y pronombres personales en primera persona del plural y sus motivos para reconocer la presencia del autor; también si se utilizaban preguntas o exclamaciones, y cuál era su propósito. Con esa tarea completa (...) en el segundo encuentro nos dedicaríamos a avanzar en la identificación de algunos de los mecanismos de textualización, las aclaraciones y ejemplos, las metáforas, los marcadores tipográficos, y las imágenes junto con sus epígrafes. Así, ahondaríamos en su sentido. Como había observado que se trabajaba de manera individual, intentaríamos ofertar algo diferente, que se reunieran de a dos y revisasen entre ellos antes de consultarme (...)

En el tercer encuentro retomáramos lo central, expresado en afiches que iríamos elaborando en los dos primeros, y revisaríamos la noción eje, reformulación. Desde allí, deberían elaborar, ya de manera individual, una nota breve que reformulase el artículo, orientada a niños pequeños, de cuarto grado. Pensaba en las revistas escolares de mi infancia (Anteojo y mis cariños a García Ferré, allá en su cielo de Trulalá) (...) Para ello, sería necesario que hubieran comprendido el interrogante inicial (¿Por qué los copos de nieve tienen esas formas tan peculiares, absolutamente singulares dentro de la naturaleza?) y la conclusión (La trayectoria individual de cada copo determina su forma final, por ello, aunque su perfil siempre es hexagonal, no existen dos iguales). Algo que agregar entre los mecanismos de textualización, claro, por qué

no lo pensé antes... También, establecer las condiciones de la nota: la utilización de la primera persona del plural, por lo menos una cita de autoridad y una imagen, la colocación de un título y la organización en subtemas, y el agregado de definiciones, aclaraciones y/o ejemplos que consideren pertinentes (...)"



Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=NGld8gwzE60>

Fuentes consultadas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós
- Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*, (13), 01-12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11491>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica, *Revista Enunciación*, Vol. 18, (1), 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4782069.pdf>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27), 01-38. <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Pereyra, A. (2021a). El trabajo docente. Algunos aportes para su análisis. Vigésimo segundo encuentro. Residencia, Profesorado para la Educación Primaria. UACO- UNPA
- Pereyra, A. (2021b). Décimo cuarto encuentro. Residencia, Profesorado para la Educación Primaria. UACO- UNPA
- Pereyra, A. (2021c). Décimo encuentro. Residencia, Profesorado para la Educación Primaria. UACO- UNPA
- Picco, S. (2017a). "Las relaciones entre Didáctica y Currículum: aportes para la práctica", En Picco, S., y Orienti, N. (coords.) *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP (Libros de cátedra. Sociales)
- Picco, S. (2017b). "Volver a analizar la programación de la enseñanza", En Picco, S., y Orienti, N. (coords.) *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP (Libros de cátedra. Sociales)
- Sardi, V. (2017). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 2, 01-14. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/993>