

(SOBRE) ESCRITURAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: IMAGINA LA PRÁCTICA. Alicia

Esther Pereyra¹

Ponencia presentada en JORNADAS DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LA PATAGONIA AUSTRAL “Formación para el trabajo docente en escenarios contemporáneos”. Organizada por Unidad Académica San Julián, en coordinación con Unidad Académica Río Turbio y Unidad Académica Caleta Olivia (Escuela de Educación e Instituto de Educación y Ciudadanía de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Sede de la Unidad Académica San Julián (UNPA).
7, 8 y 9 de octubre de 2019.

Eje N° 2. Propuestas de formación / de análisis / de reflexión / de evaluación / en las prácticas pre-profesionales: perspectivas teórico-metodológicas, encuadres, dispositivos, criterios, instrumentos.

Resumen: La escritura en el marco de una propuesta formativa supone dar cuenta de saberes de diversos órdenes, que pueden ser organizados, de manera simplificada, en torno del retrabajo de enfoques, teorías y conceptos apropiados y en proceso de apropiación, y el despliegue de normas y reglas específicas de la escritura en general, y de la académica en particular. Estos saberes, entre otros de diversa complejidad, se avizoran en actividades escriturales breves y acotadas, y ofrecen elementos para comprender, desde una mirada ampliada, aquello que perciben, sienten y piensan lxs estudiantes respecto del futuro posible apelando a la imaginación, a la vez que permiten un acercamiento a los procesos de valoración y apropiación a través de la toma de la palabra.

En el escenario formativo

El espacio curricular en el que nos situamos remite a Práctica III, el que integra el trayecto formativo denominado “Conocimientos para el campo de la práctica profesional”, y se inscribe en el Profesorado para la Educación Primaria, desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En sus consideraciones, se establece la elaboración de propuestas de enseñanza integradoras de ejes temáticos atendiendo los contenidos disciplinares abordados en paralelo, a través de “prácticas de enseñanza docente”. Para su sostén, y entre otros saberes en distintos órdenes de complejidad, se trabaja la escritura de dos géneros en particular, la planificación diaria y la crónica pedagógica. Este último se concibe como nodal en

¹ Profesora Adjunta e Investigadora. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Correo electrónico: APereyra690@gmail.com

tanto integra uno de los contenidos mínimos dentro del mapa curricular; específicamente, se enuncia como “Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo”.

La construcción relativa al género y el propósito refracta en la voz autorizada de Edelstein (2013: 85), quien reconoce un auténtico movimiento en el que se inscribe como denominador común la reivindicación de la reflexión sobre las prácticas, en tanto núcleo fundante de las propuestas formativas que se orientan hacia la jerarquización del estatuto profesional de maestrxs y profesores; de allí que la escritura en torno de la práctica supone el ejercicio de construcción y reconstrucción del saber, en sus diversas dimensiones y articulaciones. Al respecto, Bombini (2018: 14) distingue en los “géneros de la práctica” la posibilidad del desarrollo de estrategias retóricas, las que permiten la apropiación y evaluación del saber didáctico específico. En este camino a construir, al inicio del ciclo revisitamos tales apropiaciones en un recorrido desde la escritura, apostando a imaginar el futuro.

Reconstruyendo la propuesta

Los primeros encuentros se configuraron a partir de un análisis general del Plan de Estudios y el mapa curricular, situando el espacio a su interior. Posteriormente, ofrecí un corpus fotográfico relativo al desempeño de dos practicantes en un cuarto grado, bajo el ejercicio de inferir estrategias, saberes y contenidos que sostenían las actividades y su desarrollo. Luego, presenté otro corpus, en el que aparecían maestras y maestros en formación y escuelas del siglo pasado; la propuesta residió en imaginar esos tiempos pretéritos, para otorgar sentidos a esos gestos, posturas, formas de vestir y diseños de guardapolvos, elementos del mobiliario y espacios físicos- aulas, pasillos, vestíbulos, patios internos. Nos fuimos deteniendo en las comparaciones entre ese ayer y estos hoy; desde allí, se fueron constituyendo maneras de pensar en los aspectos tanto objetivos como simbólicos de las continuidades y las rupturas, enfocadas en los modos de enseñar y de aprender.

Finalmente, establecí una consigna escritural, que remitió a “Recuperar percepciones, pensamientos, sentimientos, que se despertaron a partir de la observación de las fotografías. ¿Qué es ser docente hoy? ¿Cómo me imagino hacia el futuro cercano y lejano?” La noción clave residía en el verbo imaginar, debido a que articulaba con las fotografías observadas; el pasado más cercano y el más alejado para, desde allí, proyectarse hacia adelante. Los escritos fueron minuciosamente elaborados para posteriormente ser leídos y comentados; los sentidos constitutivos de las voces se fueron ampliando y enriqueciendo en la devolución general.

Rescato, en ese devenir, la voz de unx estudiante, quien manifestó que en la mayoría de las cátedras se solicitaba lo mismo. A su vez, si mal no recuerdo, otra bromeó diciendo que deberían contar con un texto prefabricado y repetirlo en cada ocasión. Al oírla, pensé en su doble sentido, como queja y-o reclamo, y la apelación al humor para matizarlo; después, comprendí por qué en muchos se omitía el análisis de las fotografías. Queda para otra oportunidad revisar la importancia concedida al empleo de recursos poco habituales.

Mi mirada inicial, inevitablemente sesgada por el componente evaluativo más convencional, se orientó hacia ciertos lineamientos reconocibles, básicamente las historias de vida escolar, el cuestionamiento a la escuela, la incorporación del “deber ser” como marca aparentemente ineludible y en diálogo con el “oficio del alumno universitario”, en el sentido de escribir o decir aquello que se supone el docente espera escuchar (y por tanto operando desde la censura), recontextualizando a Perrenoud (2006: 223), y recuperando la broma mencionada. Posteriormente, en función de avanzar sobre esas primeras apreciaciones, me pareció necesaria la suspensión de ese “juicio automatizado”, y por ello coloqué el foco en ir más allá de lo explícito leyendo entre líneas, e intentando comprender desde dónde se fueron configurando estas voces. Los senderos de la toma de la palabra resultaban novedosos, inesperados, incluso desafiantes, mostrando los bordes y sus porosidades en términos de apropiaciones en proceso, pero también las valoraciones que han construido respecto de la práctica docente en diálogo con sus experiencias de vida.

Aquello que recuperan, y sus modos de hacerlo

Como aclaración, me pareció relevante respetar la versión original, y por lo tanto lo escrito por lxs estudiantes se presenta sin ninguna corrección (quizás en otra ocasión me dedique a las reglas de la escritura). Releyendo, encuentro otras formas del decir, que dan cuenta de los recorridos vinculados con el análisis de la docencia en la actualidad. Alliaud (2015: 320) enuncia las complejidades de enseñar, en tanto consiste en un trabajo destinado a la formación y-o transformación de las personas, enmarcadas a su vez en cambios sociales, culturales y tecnológicos que han impactado en las instituciones y en los vínculos que generan; en este sentido, caracteriza a la escuela moderna como debilitada y cuestionada. En esta línea, y en relación con el trabajo docente, escribieron: *“es estar en una lucha constante, entre que a los maestros no se les paga en tiempo y forma, los chicos pierden días de clases a causa de esto, cargan con comentarios negativos todo el tiempo, de parte de la sociedad que está mal informada, como, por ejemplo, “estos no quieren trabajar”, “son re vagos”, etcétera.”* (E2); *“al*

hecho de ser docente un poco desvalorizado, desde el momento en que me preguntan que es lo que estoy estudiando y me ponen cara de "¿no había algo mejor?" (E16). También reconocen la dificultad como marca incuestionable, atravesada por antiguas y nuevas maneras de entender el sentido social de la escuela: "es una cuestión bastante difícil y complicada (...) Conlleva una responsabilidad muy grande, porque uno es el que debe y tiene que dejar un legado cultural, estamos formando el futuro del país, los futuros profesionales." (E10)

En relación con las maneras de activación de la memoria, resulta llamativa, o no tanto, la referencia al guardapolvos, concebido por Dussel (2003: 13) como constitutivo de la gramática escolar, entendido en términos de su naturalización. Así se caracteriza en los escritos: *"Las imágenes que vimos reflejan la escuela de mis padres, abuelos. Pero que a su vez tienen muchas características parecidas a las escuelas de hoy, el lugar, los bancos, guardapolvos, etc."* (E17); aparecen expectativas inscriptas en las percepciones pasadas: *"recuerdos de mi infancia (...) la nostalgia y la emoción ya que ir a la escuela en mi época implicaba sensaciones muy futuristas, llenas de anhelos y sueños que siempre estaban asociada por nuestros padres a obtener una mejor vida en nuestro futuro."* (E14); como así también el redescubrimiento de la memoria y el valor de la historización: *"Creo que es muy importante tener una noción del pasado para poder comprender el presente y poder reflexionar en el mismo respecto a la práctica personal."* (E15)

Destaco la rememoración en términos nostálgicos; como acto de evocación, revisitaron aquella época pretérita en la que habitaron la escuela. De acuerdo con Alliaud (2004: 2), la biografía escolar responde a lo aprendido de manera informal o implícita durante la estadía prolongada en las instituciones escolares; resulta interesante tenerlo en cuenta en tanto implicaría un desenvolvimiento ajustado a la cultura o formato escolar, cuestión clave en las instancias de prácticas de enseñanza docente. Al respecto, cuentan: *"Los recuerdos que se presentan (...) son felices, siempre cargados de novedades. (...) la escuela era "el lugar" donde eras un par, eras compañera, aquí los adultos eran quienes se acercaban."* (E4); *"pude recuperar momentos de mi escuela primaria Con mi guardapolvo blanco con tablas, bien planchado, sentada ahí"* (E12). Se presenta el recordatorio de "la" o "el" maestrx que tuvo un impacto profundo en sus maneras de concebir la educación y la enseñanza: *"creo que la actitud de cada uno también se nos queda guardado, como, por ejemplo, el profe que más veces me reprobó con exigencias creyendo que yo podía más, como también la seño más copada y buena a la que todos amamos. La figura de un docente que revivimos de la infancia*

es ese típico docente que quiero ser yo.” (E18); “En realidad ser docente me recuerda a varias maestras de mi primaria ,en particular a mi madre trabajando , planificando sin dormir.” (E19)

Se mencionan, además, las percepciones construidas a lo largo del profesorado, con diferentes matices; entre ellas, la elección de la carrera: *“yo no escogí esta carrera por gusto, sino más bien, por el hecho de obtener un título y poder entrar al mundo laboral.” (E1); y la modificación gradual de su valoración: “está muy alejado a lo que imaginaba el primer año del profesorado” (E9); “al principio (...) no pensaba realmente el papel, el rol que iba a ocupar, la importancia que tenía y tiene sino solo que era difícil.” (E10). Enuncian, de esta manera, las preocupaciones respecto del futuro y del rol, en diálogo con los recorridos formativos previos. Así también se enumeran nociones y conceptos abordados, que se activan al situarse a sí mismxs hacia el futuro, entre ellos: “pienso en variables antes inexistentes, tales como didácticas, materiales, ZDP, capacidades de aprendizaje y evaluación que generan dudas y temores.” (E4); “debo tener en cuenta los recursos didácticos y las estrategias pedagógicas (...) en el proceso de enseñanza aprendizaje.” (E14). Las construcciones relativas al campo pedagógico y didáctico remiten a la centralidad de la enseñanza, de acuerdo con Davini (2015: 45), como una preocupación sentida mucho antes de ingresar a las aulas. Puntualizan también en escenas y situaciones escolares vividas en instancias desarrolladas desde el espacio Práctica II, las ayudantías, como primer regreso a la escuela desde una posición diferenciada. Las voces dan cuenta del sentido otorgado, tales como: “fue cuando me dije sí, es el lugar que pienso puedo dejar algo en los chicos (...) dejar mi granito de arena a ésta sociedad.” (E10); “mi pensamiento (...) cambio por completo gracias a mis ayudantías, previamente a ello creía que solo era llegar, enseñar y listo; pero no fue así.” (E18)*

Cómo me imagino o cómo quiero ser

Aquí se activa la imaginación, concebida desde una perspectiva vigotskyana en tanto forma especial de procesamiento de la experiencia que requiere de la acción y cognición para esa libertad interna. Como no reproduce lo asimilado desde lo vivido, sino que parte de la experiencia para la creación de nuevas combinaciones (2003: 19), supone una proyección hacia el futuro en la que, como en un árbol de deseos, lxs estudiantes colocan delicadamente anhelos, sueños, esperanzas, o, dicho de otro modo, sus modos de imaginarse.

En relación con lo aprendido, algunos escritos aluden a elementos y conceptos que estructuran el campo de la práctica, entre ellos herramientas, problemas de aprendizaje, método, así como

referencias a los aspectos pedagógicos: *“preparando clases dinámicas, donde pueda incluir y aprovechar los medios con los que cuente, como los diferentes dispositivos o herramientas al alcance.”* (E2); *“espero poder tener Muchas más herramientas de trabajo, poder ser alguien que sepa escuchar a los chicos y acompañarlos en este camino.”* (E11); *“el docente, tiene más posibilidades de mejorar su método (...) Lo esencial sería aprovechar esas posibilidades y llegar a romper con esa estructuración de cómo dar una clase y de la autoridad que hay que manifestar.”* (E13) Desde esta perspectiva, enuncian algunas de las nociones que resuenan como mandatos en la formación, experiencia y capacitación: *“que debo constantemente reflexionar sobre mi práctica, que mis limitaciones antes determinadas situaciones van a determinar una acción netamente negativa, por eso la importancia de sumar experiencia.”* (E14); *“capacitándome en aquellas cuestiones que se me presenten (...) por ejemplo atender a los niños con algún problema de aprendizaje o de conducta.”* (E12); *“En un futuro cercano me imagino recibida , realizando la tarea o el rol docente asignado ,atendiendo a la diversidad , innovando , pero en lo posible capacitandome oportunamente.”* (E19) El reconocimiento, en términos simbólicos, supone una retribución apetecible, que permanece a través del tiempo: *“me imagino siendo capaz de poder transmitir cosas a los niños, de una forma que a ellos les llegue, que se apropien de esas cosas y que el día que terminen sus estudios, me recuerden y digan que conmigo algo aprendieron.”* (E17); *“me veo como una docente ya más preparada para todo tipo de alumnos, padres y también compañeros, una docente con experiencia, pero sosteniendo el mismo carisma y simpatía medida que la docente que estoy creando hoy.”* (E18)

Lo más interesante, a título personal, reside en las menciones con fuerte carga valorativa, que aparecen en términos de expresión de deseos. Las entiendo apostando a una clave de lectura específica; desde el decir de Davini (1995: 28), en los docentes el compromiso afectivo con lxs alumnxs persiste en tanto mecanismo de defensa, autolegitimación y resistencia, bajo la forma de entrega y en función del esfuerzo propio, y permite notar la pervivencia de aspectos propios de la tradición normalizadora: *“voy a ser una maestra que los interpelo enseñando un tiempo, pero su mayor recuerdo será de aquella maestra que los acompañó y se logró un vínculo.”* (E5); *“Quiere ser una docente comprometida, involucrada, dedicada, no ser indiferente ante la realidad de cada uno.”* (E6); *“voy a dar cada día lo mejor de mí; para que mis estudiantes puedan dar lo mejor de ellos, sintiéndose libres, siendo cada uno su mejor versión... (...) Me encantaría que a ellos los ponga felices asistir a clases.”* (E7); *“compartir saberes de comprometerme realmente al trabajo y de ir descubriendo con el tiempo aquellas cosas que los pibes necesitan en su paso por la escuela.”* (E8); *“crear vínculos de confianza con los niños y niñas, como así también con los colegas”* (E12); *“que quieran y puedan tener una*

mirada global para que puedan ser ellos mismos, generar empatía, ese lazo afectivo marcando límites y que se superen día a día y sean la mejor versión de ellos.” (E13)

Vínculos, libertad, felicidad, empatía, aparecen como el horizonte deseable. La noción de placer y disfrute también se hace presente desde dos perspectivas, la propia y la de aquellos futurxs supuestxs alumxs: *“que el día de mañana cuando me reciba pueda disfrutar de mi trabajo y poder ver buenos resultados de él.” (E16); “Yo como docente hoy, veo a una maestra que le gustaría ver a sus alumnos que aprendan, disfruten de una clase, sepan que en el aula o salón de clase, hay una relación con ellos.” (E19).* Finalmente, la concepción de la práctica como acompañamiento remite a una de sus dimensiones, que puede resultar la más relevante; como advierte Alliaud (2011: 47), el afecto es una forma de cuidado y asistencia; en su medida repara, tranquiliza y puede ratificar lo enseñado: *“el estar y acompañar con los niños atendiendo las particularidades de cada uno” (E9); “hacerles saber que no están solos que en todo podemos salir juntos.” (E15)*

Apreciaciones finales

Existe un campo reconocido y en constante crecimiento, relativo a las apropiaciones teóricas y conceptuales construidas por lxs estudiantes, futuros formadores, vinculadas estrechamente a aspectos pedagógicos y didácticos, generalmente instalado desde sus limitaciones y anclajes en la biografía escolar y el problema sostenido de la falta de articulaciones relevantes y significativas entre la teoría y la práctica, entre otros. También he encontrado algunas aproximaciones en torno de la imaginación en el desarrollo de la práctica docente, pero vinculadas con la necesidad de su uso en términos de elaboración de propuestas y acciones de corte innovador. Poco relevante parece indagarlo colocando el foco en lxs estudiantes que se encuentran transitando la formación docente inicial, y en relación con sus prácticas al interior de esta.

La prescripción al respecto resultaría interminable, habida cuenta de la extensión de la bibliografía orientada a definir los lineamientos exigibles en la formación docente inicial de acuerdo con requerimientos científicos, políticos, ideológicos, culturales, económicos... Me pregunto, en ocasiones, si también se trata de una expresión de deseos, académicamente fundamentados, por supuesto.

Lo que he descubierto en una lectura detenida e interesada (en verdad, en algunos momentos reconocí mi sentir pasado en ellos) son aspectos de la interioridad de los verdaderamente implicados, lo que perciben, saben y sienten “en borrador” en un tramo específico del recorrido formativo, previo a sus primeras prácticas de enseñanza. No resulta desdeñable, ya que, como señala Birgin (2019: 39), vale tener presente que el trabajo pedagógico, en tanto trabajo político, define sentidos inscriptos en proyectos y sueños.

Documento citado

Resolución Nro. 171/10- CS- UNPA. Anexo Plan de Estudios de la Carrera Profesorado para la Educación Primaria. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. 2010.

Bibliografía consultada

ALLIAUD, Andrea (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 34, N° 1 [en línea]. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar › upload › alliaud la experiencia escolar>

ALLIAUD, Andrea (2011). “Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar”, en Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

ALLIAUD, Andrea (2015). “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”. En *Historia y Memoria de la Educación*, N° 1, Sociedad Española de Historia de la Educación [en línea]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/12704/12809>

BIRGIN, Alejandra (2019). “Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados”. *Revista Voces en el fénix*, Año 9, N° 75 [en línea]. Disponible en: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/05_21.pdf

BOMBINI, Gustavo (2018). “Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación”. En *Revista Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 11, N° 4 [en línea]. Disponible en: <https://revistes.uab.cat › article › download › v11-n4-bombini › 784-pdf-es>

DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

DUSSEL, Inés (2003). “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”. En *Anuario de historia de la educación*. Buenos Aires, Prometeo [en

línea].

Disponible

en:

<http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/ArticulosDussel/LaGramaticaEscolarDeLaEscuelaArgentina-.pdf?ver=2013-09-30-161517-170>

EDELSTEIN, Gloria (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

PERRENOUD, Phillipe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.

VIGOTSKY, Lev S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Madrid, Akal.