

Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos en la clase de literatura

Rita Micaela Arce*

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones que parten del marco teórico metodológico presente en el dictado de Práctica Profesional III - General y Específica en Letras - Área Pedagógica - FHyCS-UNaM y también en el actual proyecto de investigación 16H 482; constituido por los docentes de la Cátedra. Como equipo, compartimos la idea de que las prácticas docentes son construcciones sociohistóricas complejas, flexibles y cambiantes; además de encontrarse continuamente en tensión y disputa. Por ello, este pasaje demanda procesos de profunda y permanente metarreflexión. Lejos de limitarse a la aplicación de conceptos o estructuras, la vuelta al aula (ya desde el rol docente) requiere repensar las biografías escolares y las trayectorias formativas a fin de recuperar, problematizar y resignificar las representaciones y experiencias en cuanto a qué es ser docente y en particular: ¿Qué es ser profesor en Letras? ¿Cómo se diseña una clase de literatura para estudiantes de escuela secundaria? ¿Qué textos se leen y escriben en el espacio áulico? ¿Cuáles son los criterios de selección? ¿Cómo se media la literatura?

* Prof y Lic en Letras- Esp. en Docencia Universitaria (FHyCS-UNaM) Diplomatura en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO) y en LIJ del Siglo XXI (Cemillij-FHyCS), Maestranda en Educación (en proceso del TF- UNSAM). Docente: escuela media, Práctica Prof. III - General y Esp. - Prác. II- Sede El Soberbio- Área pedagógica- FHyCS-UNaM. Investigadora inicial- Proy: 16/H 1801. Codirectora de Cemillij-. Docente en Dipl. en LIJ- Siglo XXI. Integrante de Plataforma Guacurari- CGE. Contacto: rmarce@fhycs.unam.edu.ar

En este escenario, la narrativa pensada como un dispositivo pedagógico (Anijovich, R:2009) surge como una oportunidad de registro, sistematización de voces y experiencias y como alternativa para repensar el perfil docente y el sentido de la enseñanza de lengua y literatura en contextos actuales. Diseñar, producir y sistematizar estas narrativas implica reconocer una línea de investigación y de construcción de conocimiento desde un *prácticum* reflexivo (Schon, D: 1992) que observa, produce, reflexiona y reformula sus modos de actuar en distintos escenarios y ante diferentes problemáticas. Cuando quien enseña –a los practicantes los consideramos como docentes en este artículo por estar narrando en contexto de sus intervenciones áulicas– narra sus propias experiencias, sus decisiones, sus dilemas y descubrimientos puede objetivizar sus decisiones, acciones y resultados a fin de generar espacios de reformulación y construcción de conocimientos colectivos. De esta manera, el docente que narra sus prácticas puede deconstruir sus decisiones, comprender las dimensiones presentes en el aula y asumir una postura crítica como autor de nuevos conocimientos que pueden ser socializados.

Palabras Clave

prácticas - narrativas docentes - dispositivos pedagógicos - literatura

Pensar las prácticas desde la complejidad

Las docentes e investigadoras Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) proponen resignificar el concepto de prácticas de enseñanza (limitada a las acciones que se realizan efectivamente en el aula) para extenderlo al de *prácticas docentes*. Esta denominación problematiza la mirada técnica que limita la enseñanza a la repetición y aplicación de conceptos y contenidos independientemente del contexto o particularidades. El uso del plural habilita múltiples lecturas, escenarios, personajes e interpretaciones sobre las dimensiones presentes en la realidad escolar. Según María Cristina Davini (2015), la complejidad de las prácticas escolares está dada por las marcas o huellas institucionales de los sujetos, las biografías, los trayectos y modelos educativos. Estas marcas se manifiestan en rituales, en modos y representaciones en cuanto al objeto y a la finalidad de la enseñanza. En este escenario, las narrativas permiten registrar y dar a conocer esas pluralidades, diversidades y variedades de prácticas actuales.

Cuando los practicantes ingresan a las instituciones pueden reconocer y describir una amplia gama de prácticas docentes que recuperamos en los conversatorios o tutorías con la Cátedra para pensar críticamente lo observado: utilización de programas «heredados», «bajada teórica» de conceptos descontextualizados con las prácticas e intereses de los estudiantes, lecturas fragmentarias desde manuales, utilización rudimentaria de las nuevas tecnologías como repositorio o mensajería, consignas y estrategias desfasadas como fragmentación literaria para reconocer estructuras o ejemplos gramaticales; entre otros. Entonces nos preguntamos: ¿De qué manera los practicantes registran estos descubrimientos y problemáticas de la práctica situada? ¿Cómo construyen sus primeras intervenciones docentes? ¿Qué recuperan y problematizan de sus biografías y trayectorias?

Como equipo consideramos que las narrativas ocupan un lugar particular al permitir pensar en las prácticas docentes desde un enfoque sociocrítico que da cuenta de su complejidad. Ésta no es considerada como un obstáculo a superar sino como una condición particular que demanda reflexiones e interpretaciones en permanente diálogo con el contexto, las instituciones y los sujetos involucrados. Por ello la mirada interdisciplinaria es clave ya que permite una lectura entre líneas de las prácticas consideradas como construcciones sociohistóricas, flexibles y cambiantes.

La importancia del narrar las prácticas docentes

Narrar es una acción humana con la cual podemos resignificar el pasado en el presente de la narración y así también es posible anticipar, imaginar o proponer algo nuevo o diferente desde una mirada metarreflexiva. La acción de narrar se construye como acto social, dinámico y polifónico que continuamente implica a otras voces

e interpela a múltiples destinatarios. Por ello Bruner (2002) la menciona como un modo particular del saber.

En Argentina, la documentación narrativa de prácticas docentes y su recuperación desde una mirada investigativa tiene antecedentes formales desde los años '60, con altas y bajas, según las características contextuales que favorecieron –o no– al crecimiento del campo:

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o «biográfico-narrativa») en educación son, en gran parte, herederas del «giro hermenéutico y narrativo» producido hacia fines de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante del «consenso ortodoxo» en teoría social se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación⁽¹⁾.

Según el investigador Daniel H. Suárez (2007), el marco contextual y el «giro hermenéutico y narrativo» permitieron entender los fenómenos sociales y educativos no tanto como «objetos» o «cosas», sino más bien como «realizaciones prácticas» o como «textos a interpretar». En concordancia, Graciela Batallán (2018) reconoce la fuerte influencia del enfoque histórico etnográfico como una característica latinoamericana en el proceso de recuperación de la democracia, identidad y reconstrucción de la memoria de los pueblos. Esta investigadora menciona que una de las voces principales es Elsie Rockwell y su Departamento de investigaciones (DIE-México) conformado por antropólogos interesados en las problemáticas educativas. Estos espacios dieron lugar a nuevos planteamientos, actualizaciones y formaciones más acordes a las demandas de una mirada diferente de la realidad escolar.

Ante este panorama, recuperar las narrativas desde una mirada sociocrítica es un desafío que metodológicamente permite poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes para resignificar sus experiencias de enseñanza. Estos textos se constituyen como documentación que permite registrar, sistematizar experiencias pedagógicas concretas en lugar de aceptar las imposiciones de modelos y lineamientos preestablecidos a través de textos producidos por técnicos o especialistas alejados de la realidad escolar.

La idea es escribir sobre lo que sabemos, un saber que se funda en el pensamiento de una experiencia de la que fuimos protagonistas. No es la aplicación de una instrucción técnica para escribir. La intención es documentar narrati-

(1) Suárez, D. H. (2007) p. 32

vamente experiencias pedagógicas: poner en escena la palabra dicha, convertirla en palabra escrita, y al mismo tiempo gozar de un estímulo maravilloso: leer y conversar con otros lo que hemos escrito⁽²⁾.

Esta posibilidad de devolver el protagonismo a quien enseña y poner en valor las múltiples experiencias ante cada problemática áulica hace que el campo educativo sea un terreno propicio para la construcción de nuevas prácticas de enseñanza. Es la posibilidad de resignificar la memoria docente para que sea parte de un saber colectivo desde el hacer *in situ*.

De esta manera, las narrativas pensadas como dispositivos pedagógicos cumplen con múltiples objetivos, por un lado, permiten el registro de la práctica y la construcción de una memoria que documenta situaciones concretas de enseñanza específica de la disciplina. Por otro lado, habilitan prácticas metarreflexivas en las cuales el practicante puede volver a mirar la clase, puede objetivar la escena, los procesos, los conflictos y las resoluciones que se dan en la inmediatez del aula y la clase real. Simultáneamente, el docente puede asumir un perfil autocrítico y resignificar lo que sucede en el aula desde una mirada investigativa que dé lugar a nuevos conocimientos y a otras prácticas de enseñanza al reconocer sus narrativas como dispositivos que permiten que los sujetos se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. Por lo tanto, estas escrituras permiten legitimar al profesor como autor y como profesional e intelectual capaz de construir conocimiento desde el espacio de las prácticas educativas.

Las narrativas docentes y prácticas profesionales

El contexto educativo está atravesado por múltiples textualidades. Los autores Bombini y Labeur (2012) hablan de *géneros de las prácticas* al referirse a textos particulares del escenario escolar: Diseño curricular, planificaciones, programas, informes, libros de temas; etc. En estos textos predomina el formato académico, la estructura oficial y la escritura objetiva en la cual el docente replica fórmulas y estereotipadas porque su función es la de un técnico que opera aplicando las políticas educativas oficiales. Esta escritura más cercana al modelo tecnocrático de la educación (Caporossi, A: 2019) priva al docente de su protagonismo en la toma de decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar la disciplina porque «... la perspectiva conductivista, con sus principios de objetividad, neutralidad e imparcialidad; despreció la narrativa y al

(2) Suárez, D.; et al (2021) p. 42.

sujeto que las producía». (cfr Caporossi, A:2011) De esta manera el docente pierde progresivamente protagonismo en las discusiones y decisiones sobre las políticas educativas. En su lugar, técnicos y especialistas direccionan tecnocráticamente las líneas educativas y el proyecto de nación y la práctica se limita a «bajar contenidos», fragmentarios o descontextualizados.

En cambio, cuando es el docente el que escribe sobre sus prácticas de enseñanza no sólo pone en juego sus conocimientos aprendidos en el cursado de la Carrera sino sus propias representaciones, sus gustos y criterios definidos en cuanto a qué es la literatura y cuál es su función social, cómo se desarrolla una clase de lengua y literatura, cómo se media un texto literario, cuáles son las estrategias para la formación de lectores, quiénes son sus destinatarios; entre muchas otras aristas de la clase. A este cúmulo se le suma la experiencia de estar en el aula, de entrar a los terrenos pantanosos de la práctica (Schon, 1991) y de resignificarse en cada nueva clase.

En particular, en este artículo tomamos fragmentos de guiones conjeturales (Bombini, G: 2012) registros y autorregistros de clases desarrolladas en el marco de las prácticas profesionales. Estas textualidades permiten dar cuenta de cómo la narrativa habilita otros procesos desde la inclusión de la primera persona (singular o plural), las reformulaciones, impresiones personales, voces de los distintos actores sociales y conjeturas en cuanto a una posibilidad de clase que entra en diálogo con la realidad áulica.

Es preciso recordar que en Argentina durante varias décadas (incluso en el siglo XX); el nivel de educación secundaria se mantuvo en debate en cuanto a la necesidad modificar el carácter enciclopedista originario y focalizar en una formación especializada y reducida a una mínima población. Esta mirada sostenía el objetivo de fortalecer a un sector de la sociedad considerado como «grupo de élite» que sería el encargado de la conducción del proyecto nacional. Para llevar adelante este modelo de educación – y de nación –, la institución escolar construyó diversos dispositivos textuales que posibilitarían alcanzar la meta. Ejemplo de ello serían las orientaciones definidas a través de los programas escolares, la selección de determinados textos, autores y modos de leer; además del uso genérico de manuales con lecturas y actividades coherentes a una clara línea ideológica y política que reducía lo literario a fines didácticos o moralistas sobre el deber ser.

Ejemplo de guion conjetural:

Por otro lado, les repartiré los libros con los que trabajaremos en el día de hoy, les diré que vayan al título de «**La abeja haragana**», y les pediré que por favor atendamos a la lectura y nos respetemos escuchándonos. **Comenzaré con la lectura propiamente dicha** y me detendré ni bien termina el primer párrafo para preguntarles a los chicos **¿qué pasa con esta abeja?, parece muy**

particular, ¿no? Escucharé sus opiniones y les volveré a preguntar si no les parece conocido el comportamiento de este insecto. **Después seguiremos y les preguntaré qué opinan sobre el comportamiento de esta abeja frente al resto de la colmena.** Posteriormente, preguntaré de forma general si alguno quiere seguir leyendo. Una vez que tenga un voluntario, nos detendremos exactamente en las advertencias que le dan las guardias a este insecto tan particular. Asimismo, **haré hincapié en el comportamiento** que tiene la abeja y les preguntaré si lo pueden vincular o si **esto les hace recordar a alguna persona con tales características.** (Guion Nro. 6- O-M:2023- la negrita es mía)

Este guion es de la sexta clase, junto a un grupo de 12 estudiantes de escuela secundaria. El tema asignado por la docente tutora era: cuento: realistas y fantásticos. Los practicantes –según manifestaron– habían iniciado con cuentos de Horacio Quiroga por la idea de territorialidad, cercanía, reconocimiento y canon. Con las primeras lecturas de: *La gallina degollada* y *El almohadón de plumas*, se habían sorprendido de que los adolescentes disfrutaran de leer textos literarios y de que pidieran leer más. Por su parte, los practicantes más allá de estos primeros descubrimientos se apegaron a prácticas internalizadas y decidieron llevar un mismo cuento para todo el grupo, iniciar con la lectura modelica de parte del docente, pausar en momentos específicos para realizar preguntas puntuales –cerradas–. Como se lee en el guion, los practicantes una y otra vez reiterarán una idea que consideran como fundamental –única– de lectura e interpretación del cuento: el mal comportamiento de la abeja haragana. Al momento de releer esta propuesta con los practicantes, problematizar el porqué de sus decisiones, por qué este texto o esta metodología; la docente tutora no les dice qué hacer, los acompaña a repensar las marcas o huellas de modelos de enseñanza de la literatura con fin moralizante, la representación de la docencia como transmisión de conocimientos prearmados, de lecturas únicas, fragmentaria y endogámica; y la desestimación de los estudiantes como lectores críticos y diversos. Por ello, la lectura de los guiones conjeturales suele incluir comentarios a modo de interrogantes o sugerencias del equipo de Cátedra, pero siempre son los practicantes los que deciden el diseño de las clases. Este sería un intento de alentar a la progresiva configuración del rol docente como autor e intelectual que lee, investiga, busca y diseña sus clases con relativa autonomía.

Ejemplo autorregistro:

Al iniciar la clase –parte que me tocaba a mí– comienzo a sacar los materiales didácticos de la mochila para tranquilizarme porque **al encontrarme con los alumnos mirándome me emocioné y quedé nerviosa a la vez.** Pero una vez sacadas las cosas **–decidí que ya era hora de iniciar la clase porque ya no había vuelta atrás.** (Autorregistro N.º 1-2017– la negrita es mía)

Como se menciona en el autorregistro N.º 1-2017, las primeras prácticas docentes son un momento importante para el cual los practicantes se preparan en todo el trayecto que incluye otras dos prácticas y las asignaturas propias del área docente. Sin embargo, en la conjunción de lecturas, experiencias y aprendizajes combinan los conocimientos formales e informales y en esto radica la particularidad de cada práctica.

Un aspecto muy valioso al momento de poner en diálogo las narrativas es el hecho de reconocer que la escritura nos permite poner en cuestionamiento ciertos *paradigmas narrativos en educación* (Bombini, G: 2013) siempre y cuando se mantenga el enfoque crítico para evitar discursos banales, relatos celebratorios, autocomplacientes, exitistas; que se postulan a sí mismos como modelos de «buenas prácticas» y carecen de un necesario horizonte autocrítico que dé cuenta de la singularidad importante que aporta cada relato. Por lo tanto, la reflexión a partir de las narrativas no sólo da cuenta de las decisiones asumidas al diseñar la clase sino de la diversidad e imprevisibilidad que implica pensar la clase en contexto y con sujetos reales. Como se lee en este autorregistro 1, luego de la primera clase, la narrativa registra este punto de partida escrito en primera persona. Más allá de un informe objetivo, el practicante puede narrar sus impresiones, sus miedos y emociones que definen un modo de ser y hacer docencia en el aula.

Desde esta mirada, la relativa autonomía de las instituciones y de los docentes es el espacio que habilita otras experiencias y brinda oportunidades para pensar cómo incluir textos y lecturas que permanecen en las márgenes del imaginario escolar: ¿Cómo hace el profesor en Letras para formar lectores –lecturas críticas–? ¿Cómo repensar las clases de literatura desde esta «relativa autonomía»? Como afirma Giroux, más allá de una institución en la que se responde a fines económicos o modelos dominantes; en la escuela se deberían construir otras dinámicas que se vinculen a la educación como el acceso innegable a un derecho, un punto de acceso al capital cultural y espacio de ejercicio del pensamiento crítico y democrático. Pensar el aula desde la mirada sociocrítica conlleva una práctica que disponga la clase para el diálogo horizontal, el debate, la palabra heterogénea y el desacuerdo como posibilidades que implican la construcción colectiva de conocimiento.

¿Por qué las narrativas podrían favorecer a la construcción de prácticas reflexivas y críticas?

Quien pretende enseñar (Freire, P: 2002) tiene que estar dispuesto a seguir aprendiendo. Este enunciado cobra especial fuerza si consideramos la potencialidad de las narrativas desde la investigación educativa porque las narrativas son insumos que favorecen al perfil del docente como investigador. En consecuencia, desde la

ciencia social crítica, afirmamos que quien enseña reflexivamente está dispuesto a que sus conocimientos o propuestas de clases sufran modificaciones, adaptaciones y cambios que responden a múltiples factores y demandas tanto del contexto como de los sujetos que intervienen en una práctica concreta.

Reconocemos que en las prácticas profesionales se manifiestan tensiones, intereses, vínculos, relaciones sociales, políticas e ideológicas que conviven y determinan implícitamente el qué y el cómo de la enseñanza cotidiana en el aula. Al respecto, Edelstein y Coria (1995) afirman que las prácticas docentes mantienen la condición de ser, además de *altamente complejas, imprevisibles y únicas*. Pero cuando el docente narra, potencia su lugar como autor del currículum y como intelectual comprometido con una formación docente permanente a través de la documentación de estas experiencias que son únicas y presentan el campo de las prácticas docentes como espacio de reflexión y construcción de conocimiento pedagógico.

En este sentido, resulta fundamental fomentar hábitos en los cuales el profesor priorice espacios de reflexión permanente (o «autoformativos y transformadores», al decir de Kemmis:1993) ya que cada práctica es valiosa en sí misma porque permite reconocer las tensiones, los intereses y las demandas de los sujetos que intervienen en ella. Con esto no queremos limitar la mirada a una visión utilitaria de las narrativas como modelos de la educación con fines inmediatos. Pensamos en la formación y en las narrativas como procesos en permanente resignificación. Con lo cual pensamos las clases como una oportunidad de formar lectores y escritores críticos y autónomos tanto de textos como de la cultura en general. Por lo tanto, nos preguntamos continuamente: ¿Cómo hacer para lograr prácticas docentes reflexivas?

Como instancia de acercamiento al escenario escolar, acompañamos a los practicantes en la contextualización y se plantean algunos interrogantes que brindaran datos para comenzar a imaginar las propuestas e intervenciones: ¿Cuál es el programa o planificación vigente en el aula? ¿Qué contenidos son priorizados o cuáles han sido asignados a los practicantes? ¿Qué características o condiciones institucionales se destacan?

¿Hay biblioteca o recursos audiovisuales a disposición? ¿Cuáles han sido las actividades y lecturas propuestas en la clase de lengua?; entre otras.

Luego se avanza a cuestiones cada vez más particulares que hacen al diseño de los guiones conjeturales, el contenido, las estrategias y recursos elegidos: ¿Cómo los practicantes plantean el diseño de sus clases? ¿Qué textos, materiales o estrategias seleccionan? ¿A qué fuentes apelan? ¿Cuáles son sus objetivos en la clase? ¿Cómo definen la mediación de los contenidos en este contexto? ¿Cómo planificaron la lectura? ¿Qué posibilidades de intertextos o intercambios se prevén? ¿Qué alternativas se ofrecen para abordar la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes en un mismo curso? ¿Qué consignas proponen? Y otros interrogantes que surjan según cada caso.

Como parte de esta primera conversación planteada desde las observaciones y los borradores de guiones conjeturales vamos construyendo diálogos que pretenden ser espirales reflexivas que continuamente interpelan a los practicantes y sus decisiones como docentes. Progresivamente en las narrativas –orales o escritas– se van entretejiendo distintas dimensiones que atraviesan el contexto de aula y que se hacen evidentes para los practicantes que inauguran el rol docente: ¿Cómo calcular el tiempo para cada actividad? ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura habitadas en ese grupo? ¿Qué pasa si no quieren leer o si no tienen los materiales solicitados para la clase? Así también surgen nuevas problemáticas que complejizan un poco más el quehacer docente: ¿Cuándo el docente prepara la clase? ¿Cuánto tiempo le lleva? ¿Cómo se mantiene actualizado? ¿Cuándo corrige? ¿Cuándo se perfecciona o actualiza en los avances dentro de su campo de conocimiento? ¿Cómo registra sus logros? ¿Cómo repiensa las dificultades?

En el caso de los practicantes, estas producciones narran acciones concretas y situadas que recuperan voces, experiencias y reflexiones durante el proceso de pasaje de estudiante del profesorado a profesor. Cada narrativa es considerada un texto en el cual se entretejen tramas y experiencias que pueden ser repensadas para generar interpretaciones, saberes situados, memorias de prácticas y alternativas en cuanto a los modos de mediar los contenidos en el aula.

Ejemplo autorregistro N.º 5:

Decido, como buena y tradicional académica (jaja), recuperar una definición de «metáfora», no según la RAE sino de un compendio, una ficha de Cátedra de Introducción a la Literatura, donde se establecen varias definiciones, entre ellas «metáforas» con ejemplos. Explico primero la definición, **decido usar «tropo» en vez de «figura retórica»** y recupero algunos ejemplos de los productos de los alumnos, intentando que interpretemos y analicemos juntos; les pregunto si conocen otras metáforas, algunos dicen que «sí», Jael da ejemplos, Alan también y Nahuel (Autorregistro N.º 5. 2017 R-W)

Este autorregistro N.º 5-2017 es muy interesante porque inicia con una fuerte presencia del verbo: *Decido*, con el cual la practicante asume la primera persona y una toma de postura que se reafirma con otra decisión: ...decido usar «tropo» en vez de «figura retórica». Con estas marcas textuales no sólo se describen acciones sino modos de pensar la enseñanza y de comprender que hay distintas maneras de planear una clase, de mediar contenidos o proponer aprendizajes. Como diría Ricouer (1997), en este acto de habla hay un acto enunciativo de un YO como agente que además asume una dimensión moral de responsabilidad ante las decisiones de la clase.

Más adelante, a modo de autorreferencialidad ella se define: «...como buena y tradicional académica (jaja)» y hay un gesto, un guiño de complicidad señalado con la onomatopeya de risa al referirse como buena y tradicional académica; sin embargo, esto lejos de ser una limitación es una carta que le permite poner en juego sus habilidades y recursos específicos: ficha de una cátedra universitaria. Es decir, se reconoce desde un lugar particular para repensar como mediar un concepto abstracto y acercarlo a sus estudiantes de escuela secundaria. Es una identificación y también un extrañamiento desde interrogantes que cada practicante actualiza desde su escucha: ¿Cómo me enseñaron a mi ese contenido? ¿Cómo daría yo ese contenido? ¿A qué recursos de mi formación o biografía volvería? ¿Por qué? ¿Cómo?

En las narrativas los practicantes se permiten ese reconocimiento con *el otro*. En este sentido George Wells (1999) afirma que la apropiación de artefactos o prácticas suponen un ciclo continuo de triple transformación en la cual se modifica quien aprende, pero también cambia el artefacto cada vez que es mediado y la situación en la que interviene el docente, el artefacto y quien aprende. Por lo tanto, cuando la narrativa se instala como propuesta de investigación formación-acción entre pares produce múltiples transformaciones en el campo y en los participantes.

En el siguiente fragmento se describe una escena en la cual las practicantes acompañan la resolución de una consigna de escritura. La misma «parecía» clara en el marco del guion conjetural o desde la mirada de las practicantes, pero cuando los estudiantes intentaron resolverla, surgieron varios obstáculos o dificultades.

Ejemplo autorregistro 2:

...varios me llaman para que volviera a explicar lo que tenían que hacer, comienzo a explicar cada duda, pero **veo que son muchos los que no entendieron** la consigna, entonces vuelvo exponer **—en ese momento veo que mi consigna es compleja y los alumnos no logran entender—**. Entonces copio en el pizarrón en forma de instrucción cada cosa que debía realizar una abajo de la otra, siguiendo el orden de la actividad. Además, **algunos no tenían los conectores por lo cual opté por escribir en el pizarrón**. (Autorregistro N.º 2- 2017. R-W)

Tratando de interpretar lo sucedido, podemos recuperar la mirada de Gastón Bachelard (1948), e indagar en las dimensiones que constituyen un obstáculo epistemológico en el proceso de enseñanza. En este caso, la practicante entiende que el obstáculo se debe a la dimensión verbal por lo tanto intenta remediar la dificultad proponiendo la reformulación de la consigna. A medida que avanza en esta reescritura, repiensa en sus destinatarios reales y en sus dudas concretas por lo cual agrega más datos sobre los pasos necesarios para alcanzar los objetivos: «...copio en el pizarrón en forma de instrucción cada cosa», «opté por escribir en el pizarrón».

Además de notar la necesidad de explicitar los pasos de la consigna, la practicante reconoce que se solicitaba la recuperación de «conectores» que no habían sido explicados y que eso se transformaba en una dificultad para los estudiantes de escuela media.

Ejemplo autorregistro 6:

Después de repartirles las cartas, repartimos una ficha en forma de libro donde debían escribir las nuevas metáforas para colocarlas en el árbol –acá nuevamente cometí dos errores, uno de decir todas las consignas juntas y de no escribirlas en el pizarrón, esto hizo que los alumnos tuvieran dificultad en entenderlas–. (Autorregistro N.º 6- 2017- W)

El registro escrito de las prácticas no tiene como finalidad el predecir ni controlar las acciones de los sujetos o construir saberes concretos y aplicables (a modo de recetas de clases) sino proponer la comprensión de los fenómenos y alentar a la formación reflexiva de quienes participan de este proceso. En este sentido es importante considerar que la formación docente no se piensa desde la individualidad, al contrario, se orienta desde acciones dialógicas que responden a miradas colectivas sobre la construcción social del saber y los modos de mediación de los contenidos. Por estos motivos las prácticas reflexivas pueden habilitar la reconstrucción social y participación democrática de los sujetos. En los conversatorios tanto las docentes como los compañeros pueden realizar preguntas ya que el objetivo es lograr una conversación democrática y participativa que nos permita comprender y reflexionar sobre nuestras prácticas.

El practicante que narra

María Cristian Davini (1995) afirma que en las instituciones escolares conviven modelos educativos y prácticas (algunas que incluso parecerían contradictorias) y esto no se debe a que los docentes actualmente desconozcan teorías superadoras a la escuela tradicional o al modelo positivista de la educación; el motivo radicaría en que el perfil de los profesores se constituye a partir de un recorrido que remite a diferentes instituciones y experiencias que han dejado profundas huellas en su biografía escolar. Por lo tanto, en un mismo sujeto pueden convivir modelos y prácticas diversas. Uno de los desafíos del espacio formativo de la Práctica Profesional es lograr que los practicantes incorporen el hábito de narrar sus prácticas, de volver a ellas, de compartirlas y resignificarlas como parte de una formación permanente.

De esta manera, el practicante podría contar con herramientas teóricas metodológicas para comprender las dimensiones y tensiones implícitas en las prácticas escolares. Con ello, podría ir más allá de reconocer las tradiciones estéticas, retóricas,

géneros y movimientos al proponer el texto literario como una construcción artística y estética que se entrama dentro de la compleja trama de temas, problemas e intertextos que le devuelven su riqueza como discurso social. Al escribir las prácticas, éstas son documentadas y su sistematización permite repensar: ¿Qué textos selecciono para la clase de literatura en la escuela secundaria? ¿Cuál es el lugar de la literatura en relación con los contenidos de la materia, de las otras áreas y de los destinatarios? ¿Qué diálogos se habilitan? ¿Qué sucedió con la propuesta? ¿Por qué? ¿Cómo podría continuar en el siguiente encuentro?

Ejemplo Autorregistro 5:

Debo decir que esa clase me quebró, me hizo dar cuenta de qué es lo que hago cada vez que me paro frente al curso, me hizo repensar no sólo en qué contenidos dar sino el cómo y el para qué; y no es que antes no lo hubiera pensado, pero no con tanto detenimiento por el sólo hecho de darme cuenta que a veces, la teoría no logra encajar con la práctica y parecieran dos cosas distintas. **Mejoraré.** (Autorregistro N.º 5- 2017- la negrita es mía)

Es aquí donde las narrativas cumplen un papel muy significativo al constituirse como dispositivos que permiten generar prácticas reflexivas e interpelar a que el practicante asuma un rol activo en la toma de decisiones haciendo uso de la autonomía con la que cuentan como intelectuales y como profesionales en el campo educativo. Como menciona en primera persona la practicante «esta clase me quebró», resulta muy significativo por lo que aporta en cuanto a cómo se definen las representaciones y las miradas en cuanto al escenario escolar y el rol del docente. Este «quiebre» manifiesta una distancia entre la teoría y la práctica.

Conclusiones provisoras

Las intervenciones de los practicantes en el territorio escolar son una invitación a la reflexión y una oportunidad de comprender críticamente los escenarios, las problemáticas en tensión y el constante cambio de las prácticas docentes. Esta experiencia no sólo le brinda la posibilidad de tomar decisiones justificadas en cuanto a qué seleccionar y cómo proceder para lograr sus objetivos disciplinares, también le permite actuar con autonomía relativa (Bourdieu:1977; Giroux,1985). Es decir, cuando un practicante asume una postura crítica y reflexiva tiene la posibilidad de poner en tensión las estructuras, modelos y sistemas afianzados institucionalmente y proponer alternativas.

Por lo tanto, el relevamiento de las experiencias y la sistematización de las narrativas no pretende lograr un muestrario de cómo dar «la mejor clase» o crear una «solución inmediata y definitiva» a modo de receta o método listo para ser aplicado

en cualquier circunstancia. Tampoco desestimamos la complejidad de sumar a los quehaceres docentes la tarea de escribir, sistematizar y socializar las narrativas, por ello estamos pensando en espacios y posibilidades de acompañar esos espacios de construcción de comunidades de aprendizajes. En este sentido, nuestros objetivos son progresivos y procesuales, están orientados a la construcción de prácticas dialógicas, metarreflexivas y críticas que inviten a pensar en la configuración del perfil del docente y en las dimensiones que definen la enseñanza de literatura en escuela secundaria. En este sentido, pensar las prácticas desde la complejidad también implica una modificación en la manera de pensar la formación docente: ¿Cómo preparar un profesor para intervenir significativamente en escenarios educativos complejos?

Hemos notado que esta metodología nos permite no sólo registrar la variedad de los escenarios escolares, los matices, condicionantes y particularidades de la escuela actual; sino también progresar en la construcción de saber pedagógico producido a partir de lo que sucede cuando pretendemos enseñar literatura en escuela media. Como equipo consideramos que el narrar las prácticas conlleva una mirada teórica y política que pretende contribuir a la recuperación del campo de las prácticas docentes como espacio de saber, de experiencia y reflexión permanente. Con ello apelamos a la democratización de las prácticas como campo complejo, en tensión, conflictos y disputas de las cuales los practicantes deben ser partícipes como futuros profesores. Es aquí donde las narrativas cumplen un papel muy significativo al constituirse como dispositivos que permiten generar prácticas reflexivas e interpelar a que el practicante asuma un rol activo en la toma de decisiones haciendo uso de la autonomía con la que cuentan como intelectuales y como profesionales en el campo educativo. Las narrativas como dispositivos pedagógicos que permiten poner en juego tanto la teoría como metodología que ayudan a la construcción del perfil profesional orientado hacia el desarrollo del *practicum reflexivo* Donald Schon (1992) que además de poner en juego los contenidos teóricos disciplinares pueda problematizar lo adquirido en la práctica desde la reflexión permanente y –como enuncia autorregistro N.º 5. 2017–, que cada docente pueda asumir una decisión genuina sobre cómo continuar: «Mejoraré».

Bibliografía

- Anijovich, R; Capelletti, M. y Sabelli (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Bs. As. Paidós.
- Allaud, A. (2006) «Experiencia, Narración y formación docente». En: *Educacao & Realidade*, Vol 31. N.º 1, pp. 7-22.

- Allaud, A. y Suárez, D. (comps.)** (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Arce, R. M.** (en prensa) *Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos para repensar la enseñanza de literatura en escuela secundaria*. Tesina de investigación para la Licenciatura en Letras- FHyCS-UNaM. Misiones. Argentina
- Batallán, G.; Neufeld, M. R.** (2018) «Recorrido del Programa Antropología y Educación» En: *Número especial dedicado a Antropología y Educación. Cuadernos de Antropología Social*. Nro. 47. Universidad de Buenos Aires.
- Bausela Herreras, E.** (2004) *La docencia a través de la investigación-acción*. Universidad de León, España. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/267>
- Barton, D., & Hamilton, M.** (2004) «La literacidad entendida como práctica social» En: *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp.109-139.
- Berstein, B. y Díaz, M.** (1985) *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica.
- Bibbó, M. et al:** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs As. Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G.; Fernández, M. G. y Labeur, P.** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs. As. El Hacedor
- Bombini, G. y Labeur, P.** (2013) «Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica». En: *Enunciación*. Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 - 29
- (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasajes. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires. Editorial Biblos. Saberes y prácticas.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.** (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- Bourdieu, P.** (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bruner, J.** (1989) «El lenguaje de la educación» En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid
- Caporossi, A.** (2009) «La narrativa como dispositivo para la producción de conocimiento profesional de las prácticas docentes». En: *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. Liliana Sanjurjo (coord.)
- (2019) «La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales». En: *1ras. Jornadas de Prácticas de Enseñanza*. FHyCS-UNaM. Posadas-Misiones
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1986) «Aproximación crítica, teoría y práctica». En: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de los profesores*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Davini, M. C.** (2015) *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós.
- Davila, P.**; et al. (2021) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Bs. As. FILO. UBA. Daniel Suarez (coord.)
- Edeslstein, G. y Coria, A.** (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapeluz. Serie triángulo pedagógico.
- Edelstein, G.** (2011) «Enseñanzas y prácticas reflexivas». En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.
- Schon, D.** (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Suárez, D. H.** (2007) «¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?» En: *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente.
- Wells, G.** (1999) *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós

