



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN: "SAQUEN DOS HOJITAS"

Romina Colussi*

Paula Labeur**

Universidad de Buenos Aires

perdidosentokio@gmail.com

UN AGENTE EXTRAÑO

Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras es la última de dos materias que constituyen el trayecto de formación de profesores: después de Didáctica General que depende de la carrera de Ciencias de la Educación, los alumnos cursan esta didáctica específica por la que la Universidad los declarará profesores. Desde hace unos años, esa cursada se centra fuertemente en la producción de textos escritos a través de los cuales los alumnos –antes de empezar a pensarse como docentes- revisan su relación con el conocimiento, con la escritura y la lectura y con ciertas representaciones de prácticas áulicas cristalizadas en su memoria escolar que incluye, por supuesto, la memoria de la formación disciplinar. Los alumnos escriben textos ficcionales, registros de clases en cuadernos de tapa dura que no están obligados a mostrar a nadie y ensayos en el primer cuatrimestre; guiones conjeturales y autorregistros de sus prácticas, en el segundo. Cada alumno escribe su guión y su autorregistro al tiempo que lee e interviene en los guiones y registros de sus compañeros de cursada junto con el docente. Las intervenciones son variopintas y van de recomendar algún texto o proponer alguna actividad a propuestas de modificación que, al tiempo que ponen al marco teórico de la cátedra en primer plano, discuten fuertemente con la memoria escolar de los practicantes o con el sentido común acerca de qué es esto de enseñar lengua y literatura o a escribir y leer en la escuela media o el taller.

* Romina Colussi es profesora y licenciada en Letras (UBA). Se desempeña como docente en la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (UBA) y en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes I en el IES N° 2 "Mariano Acosta". Coordina talleres de lectura y escritura en la Licenciatura en Educación Básica (UNSAM), y en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil (CePA, CABA). Dicta clases de Lengua y Literatura en el nivel medio.

** Paula Labeur es profesora y licenciada en Letras (UBA). Se desempeña como Jefa de trabajos prácticos en la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (UBA). Coordina el trayecto de formación centrado en la práctica docente del Profesorado en Lengua y Literatura del IES n° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" y la Licenciatura en enseñanza de la Lengua y la Literatura de UNSAM.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

DESPUÉS DE LAS PRÁCTICAS

Una vez finalizadas las prácticas pedagógicas los alumnos siguen escribiendo. Esta vez, el último texto al que llamamos genéricamente “dos hojitas”. “Dos hojitas” es un fuera de género que no tiene más que tres condiciones: una, ocupar solo dos hojas A4 con los tipos e interlineados convencionales; dos, dar cuenta e interpretar una escena de la práctica que por algún motivo resulte fulgurante al practicante y tres, llevar un título. De manera evidente en muchas “dos hojitas”, esos momentos fulgurantes se relacionan con el modo de conocimiento en el aula.

LO SOBRENATURAL

Si bien no está inscripta en la consigna, la primera persona recorre todas las “dos hojitas” que se ven atravesadas por lo que podríamos pensar como un régimen del asombro que llega a remitir a géneros de lo sobrenatural, de la ciencia ficción a las historias de santos: “descubrí”, “me demostró”, “sorpresa gratificante”, “me di cuenta”, “me reveló”, “yo pude ver”, “extrañamente, se me hizo evidente”, “me sorprendió a mí misma”, “apostar con vehemencia”, “escribir es una sorpresa”, “no entendí que era posible hasta que hice el intento”, “irrupción de un agente extraño”, “a la luz del momento sublime”, “no saber qué pensar”. Racionalizado el género, vemos que puestos en la situación de práctica docente, los alumnos descubren eso que se había discutido con la bibliografía teórica. El saber escolar transcurre por lógicas diferentes a las del saber disciplinar, los cruces son inesperados y bienvenidos, los sujetos que están en las aulas saben acerca de muchas cosas, los procesos alquímicos de saberes se construyen en el aula entre estos sujetos y el docente y entre esos sujetos entre sí. El modo expositivo de transmisión de conocimientos no resulta operativo en ese contexto (“mi primera clase fue terrible, me la pasé hablando mientras escuchaba una voz interior que me decía ‘Callate, Mariana, callate de una vez!!!’) y hablar, escribir y comentar las lecturas parecen ser los modos más adecuados para lograr que ocurran todas estas cosas.

El desafío con el que se encuentran consiste, entonces, en recuperar esos saberes y trazar un puente con los saberes disciplinares para complejizar la mirada y la experiencia cultural de esos sujetos.



LO SINIESTRO

Estas intervenciones y aportes conjuran el temor inicial e instalan la sensación de lo siniestro; en otras palabras, la instancia de la práctica descubre la naturalización de ciertas representaciones y problematiza no sólo la relación con el saber disciplinar y sus modos de legitimación, sino también con ciertas prácticas de lectura y escritura que habían quedado excluidas por la academia.

En este contexto, como sugiere un practicante, “la academia y los académicos quedan al desnudo”, en tanto, los modos de legitimación de los textos y de las lecturas que por ahí circulan no dependen de su relación con otros textos que validen las posturas oficiales. En ese circuito, son otros los criterios de legitimación y esos sujetos poseen una mirada crítica que obliga a repensar el sentido de esos textos y de esas prácticas. Hay que reescribir Cortázar con lectores que no lo ubican *a priori* en ningún lado, ciencia ficción con sujetos que tienen ojos llenos de guerras apocalípticas y muchos criterios de género incorporados, novelas con alumnos que insisten en la clave autobiográfica.

Estos lectores que no tienen los lentes de los especialistas ingresan al mundo de la cultura escrita y desconciertan a los docentes-practicantes que, tentados de reproducir lecturas hechas en la academia, se ven obligados a repensar las prácticas hegemónicas de lectura y de escritura a lo largo de la carrera.

Numerosas son las experiencias que dan cuenta de este reencuentro con prácticas de lectura y escritura que habían sido desterradas y que, a la luz de un nuevo contexto, sacan de su sopor y obligan a estos docentes a “pulverizarse los ojos”, al decir de una practicante, para afrontar una práctica con nuevos ribetes: ya no se trata de leer para sí ni para resolver monografías o parciales, sino para compartir. Lo que obliga a pensar en y con el otro que no es un par. La lectura en voz alta interrumpida por los comentarios de los alumnos y los debates orales muestran su productividad y complejizan la imagen de la lectura entendida como una actividad realizada en silencio y soledad. Tampoco se trata de resguardarse en la reproducción acrítica de las lecturas oficiales sino de exponerse y contribuir al desarrollo de la percepción artística poniendo a disposición las estrategias y saberes en juego necesarios para abordar la literatura; o, por último, de abordar la escritura no como una habilidad instrumental para repetir unos saberes aprendidos, sino de concebirla como una herramienta para explorar, a través de la invención e imaginación,



las posibilidades del lenguaje, las reglas de la ficción y posicionarse como productores más que como repetidores en el mundo de la cultura.

En este sentido, la práctica misma restablece los vínculos -disociados durante la formación académica- entre el placer de la lectura y de la escritura y los saberes disciplinares de referencia necesariamente recontextualizados y puestos al servicio de esas prácticas socio-culturales.

VOCES

De la mano del asombro por lo que va ocurriendo en el aula –o planeta escuela, como se lee en una de las “dos hojitas”-, los practicantes se ven compelidos a revisar su relación con el saber disciplinar –o planeta Puán¹, en términos de las mismas “dos hojitas”.

El saber sabio debe ser modificado, apropiado, reflexionado más de una vez y sus lógicas, como las de su transmisión, deben cruzarse con otras, que llegan desde otras disciplinas. En el proceso de la práctica y de la escritura de las prácticas parece darse una apropiación del conocimiento diferente a la que rigió durante la formación académica: desde nuevos desafíos o nuevos formatos ese conocimiento es revitalizado y puesto al servicio de nuevos sujetos que lo interpelan desde otras lógicas tan estrictas como las que rigieron durante su formación profesional.

“Elijo compartir y rescatar el maravilloso “golpe al ego” que experimenté en el transcurso de estas cuatro clases en las que más de una vez tuve simplemente que “correrme” del podio del saber en el que me había inconcientemente instalado para simplemente escuchar la lucidez y pertinencia de los comentarios de los alumnos.”

Esa lógica extraña la de los estudios académicos y los pone en cuestión: el practicante los relee y organiza en función no sólo de esos otros sujetos que son sus alumnos, sino de sí mismo en cuanto practicante que, en ese proceso, empieza a mirarse como docente y no como el alumno que todavía es.

¹ La Facultad de Filosofía y Letras está ubicada en Puán 430, CABA. El término referido por una alumna en sus “dos hojitas” nombra de un modo diferente a la institución -más conocida, para muchos de sus concurrentes, sencillamente como “Puán”-.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Los saberes disciplinares –recortados, reformulados, releídos, reinterpretados- deberían enlazarse con los que aparecen en el aula para que ese placer tantas veces mencionado, no lo sea en un estado místico o puro, o que se desprenda simplemente de la idea de juego, sino que devenga del aprendizaje de las convenciones de la cultura escrita, proceso arduo, complejo, que tiene más bemoles que divertirse en el aula o engancharse.

Esto implica, entonces, un doble juego: hay que repensar al mismo tiempo la formación académica y la escolar y -de la mano de la imaginación- inventar los modos de poner en diálogo los saberes disciplinares con los saberes de los alumnos y además lograr, en ese diálogo que complejiza unos y otros, que se vea que se está enseñando y aprendiendo. Esto constituye una tarea de malabarista que se complica con reacomodar las representaciones propias y las ajenas respecto de lo arduo del saber y lo divertido del juego.

Implica, también, dejar de concebir la imaginación como una facultad disociada del conocimiento para explotar sus posibilidades como herramienta en la búsqueda de un saber objetivo y en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Y para ello, como advierten los practicantes en sus “dos hojitas”, las consignas de escritura resultan buenas aliadas, dado que, actúan como enigmas cuya resolución requiere de la imaginación, de la exploración y del juego con las reglas del lenguaje y de la ficción. El resultado de esa práctica tan inusual y, paradójicamente, poco explorada y/o abandonada por aquellos que pretenden llevarla adelante con sus alumnos: la democratización de la palabra a través de la escritura y la apropiación de los saberes acerca de la lengua y la literatura puestos en juego para su resolución.

En otros términos, recuperar esta dimensión contribuye a que la educación sea, más que la acumulación de unos saberes y de unas destrezas, una instancia capaz de generar las condiciones necesarias que permitan llegar a ser un pensador autónomo capaz de problematizar el conocimiento y de percibir las prácticas convencionales como lo que son.

Implica, por último, el ejercicio de recuperar un hábito poco usual: el de escuchar al otro. Desafío nada sencillo porque presupone otras cuestiones: por un lado, suspender los prejuicios acerca de la cultura de esos otros que ingresan al mundo de la lectura y de la escritura, desde lugares



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-October 2010.

inimaginados por el docente, para barajar unas lecturas que desbordan nuestro guión de clase; y, por el otro, recordarnos que, como señala Bajtín (2000): “Un sentido descubre sus honduras al encontrarse y toparse con otro sentido ajeno: entre ellos se establece una especie de *diálogo*, que supera el carácter cerrado y unilateral de ambos sentidos, de ambas culturas”.

En otras palabras, concederles a los estudiantes la voz y recuperarla a través del diálogo en el contexto del aula aparece como una asignatura pendiente para los practicantes. Los principales obstáculos: la ausencia de modelos pedagógicos o de recetas en sus recorridos de formación que allanen la puesta en escena de dicha práctica y las representaciones hegemónicas acerca de las esferas del conocimiento (académico, escolar y cotidiano) como compartimentos estancos e independientes y ligados a las características peculiares del contexto en que se desarrollan, por lo cual, resulta muy difícil la generalización hacia otros contextos.

UN SILENCIO SEPULCRAL

Si releemos los textos que dan cuenta del descubrimiento de cómo los sujetos, desde saberes culturales diversos, se apropian de los conocimientos disciplinares que se ponen a jugar en la lectura y la escritura, si revisamos las preguntas que los practicantes le formulan a la formación disciplinar desde la situación de práctica docente llevada a cabo en contextos diversos aparece, fulgurante o como un significante que señala por omisión un silencio sepulcral acerca de cómo han sido construidas estas prácticas y esta relación con el conocimiento.

Ahora ya cómodos en la primera persona, los practicantes cuentan que arman la mochila, trazan el mapa, van, deciden, reformulan, vuelven. No se leen en las “dos hojitas” los afanosos momentos en los que la discusión grupal, el escuchar a otros, el proponer y aceptar actividades, reformulaciones, textos que se produce clase a clase y durante la semana por mail operaron para - precisamente y largamente citado- construir socialmente este saber del que ahora se sienten poseedores. En el espacio que va de transmitir teoría a escribirla, de dar a poner a disposición, de cortar y pegar a apropiarse en el que parecen comenzar a inscribirse, a los practicantes les resulta borroso verse: tironeados por dos lógicas, parecen poder ver en la escuela lo que no alcanzan a vislumbrar en la cursada de esta materia. A pesar de las discusiones grupales, enriquecidas por la propia experiencia durante las prácticas pedagógicas, y del trabajo de escritura que pone en



cuestión durante un año de cursada muchas representaciones del rol docente, si atendemos a las “dos hojitas”, éste pareciera constituirse en un acto individual de inspiración.

Nos interesa entonces, poner en paralelo estas dos circunstancias: si los practicantes no reconocen los modos en los que aprendieron en este espacio, se les dificulta reconocer los modos en los que sus alumnos lo hicieron. Se trabaja, se produce, aparecen preguntas, se reescribe... los textos y discusiones funcionan como los modos de evaluación que permiten a estos docentes en ciernes dictaminar que sus alumnos han aprendido. No hay sin embargo, más allá de las producciones, ese documento que opera fuertemente y que pide revisión, integración, síntesis, sistematización a los gritos. Repensar esta cuestión, inventar nuevos modos de la evaluación en ese espacio que es la escuela media obligatoria, repensarse como un docente que no irá a decir “saquen una hoja” como método para saber qué saben (o cualquier otra cosa), es otro de los saberes de saber ser profesor que los practicantes tienen que ir construyendo.

Apostamos a esta construcción que pareciera ir constituyéndose lentamente en conjeturas que se plantean tímidamente en las “dos hojitas”:

“Apostar con la misma vehemencia con la que se dice “Esto es un predicativo”, a un modelo de trabajo donde las prácticas de lectura y escritura se transformen en preguntas y desafíos.”

“La escritura (y esta reflexión final o "dos hojitas" también cuenta) fue algo así como el acceso al conocimiento. Si tal cosa existiera: acceder al conocimiento de saber ser profesor.”

Podemos pensar que la fugaz experiencia y su escritura inmediata funcionan “algo así como el acceso del conocimiento”. Queda instalado el desafío para aquellos que en un futuro de docentes con título quieran recuperarlo y enriquecerlo mediante la propia experiencia, para convertirse en sujetos críticos y creativos a la hora de imaginar otros modos posibles de intervención didáctica que implican repensar los modos de evaluación durante la hora de lengua y literatura.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. (*Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*), México, Taurus, 2000.

Bibbó, M. y Labeur, P. “La escuela interpela a la teoría”, en Actas de *Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la Lingüística*, FFyL, UBA, 2004.

Bombini, G. “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, en *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Universidad Nacional de Córdoba, 2002.

Chevallard, I. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.

Colussi, R. “Narrativa y formación docente: desafíos para el ‘saber’”, en *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*, 7-9 de mayo de 2009, Mar del Plata.

Flecha, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997.

García, E. “La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?”, en M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997.

Giroux, H. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós, 1996.

Labeur, P. “Ficcionalizar las prácticas como camino alternativo a las representaciones de la biografía escolar” en *Actas de Lecturas de iniciación: de Cortázar a la actualidad, Segundas jornadas de didáctica de la literatura, IES 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, 2 y 3 de septiembre de 2004*, Buenos Aires

López, C. y Zabalza, A. “La escritura en formación: entre el descubrimiento y la conquista” en *VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad Nacional de Salta, 20-22 de septiembre de 2007.

Meirieu, P. *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

Rancière, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

Sigmund, F. “Lo siniestro”, en *Obras completas*, Buenos Aires, Losada, tomo XVIII, 1997.