

PRÁCTICAS REMOTAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LETRAS

VIRTUAL PRACTICES IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER EDUCATION

Gustavo Bombini
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Martín
gbombini@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Pandemia
Tecnologías digitales
Prácticas de enseñanza
Formación docente
Educación superior

Este artículo reflexiona sobre los nuevos contratos de trabajo implementados en tiempos de pandemia en los tramos finales de los profesorados, especialmente en las llamadas “Didácticas Especiales”. La necesidad de resolver el egreso de los futuros profesores de la carrera de Letras implicó asumir modos diversos para resolver las prácticas en el contexto de la virtualidad: trabajos compartidos con docentes en proyectos remotos, producción de memorias narrativas de estudiantes con trayectoria docente, producción de materiales didácticos digitales sobre temas de lengua y literatura. En estos recorridos, en clave de géneros de oralidad y escritura, este artículo analiza el contrapunto entre la construcción de propuestas didácticas para aulas escolares y los dispositivos de trabajo de cátedra a la hora de planificar y reflexionar sobre la práctica.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Pandemic
 Digital Technologies
 Teaching Practices
 Teacher Education
 Higher Education

This article reflects on the new work contracts implemented during pandemic times in the final stages of teaching programs, especially in the so-called "Special Didactics". The need to address graduation of future teachers of Language and Literature implies assuming different ways to solve the practices in the context of online learning: collaborative work with teachers in virtual projects, production of narrative memories of students with teaching experience, design of digital teaching materials on topics of language and literature. In these paths, in terms of oral and written genres, this article analyzes the counterpoint between the construction of didactic proposals for school classrooms and the pedagogical devices implemented by teachers' education professors at the time of planning and reflecting on the practice.

Recibido: 27/07/2022

Aceptado: 01/11/2022

Si hay unos trayectos sensibles a atravesar en las carreras de nuestra facultad en tiempos de pandemia, esos son los tramos finales de los profesorados, especialmente en el momento de la cursada de las llamadas “Didácticas Especiales”. Se trata de una experiencia crucial, pues los estudiantes deben desarrollar parte de las cursadas anuales de estas materias en otras instituciones: fundamentalmente escuelas secundarias, pero también en institutos terciarios, en bachilleratos populares, en establecimientos carcelarios, entre otros.

La instauración de la cuarentena y el modo remoto como única posibilidad para la enseñanza planteó un especial dilema a aquellas disciplinas que incluyen en su recorrido, total o parcial, un trayecto práctico que, en el caso de las didácticas especiales, suma además la complejidad de que estas prácticas se realizan en otras instituciones, ajenas a la facultad. Un nuevo contrato de trabajo habría de celebrarse con las instituciones en las que nuestras y nuestros alumnos harían sus prácticas.

La primera pregunta que se impone es, entonces, ¿cómo resolver el trayecto de las prácticas en el contexto de la enseñanza remota? La segunda debe indagar sobre el modo en que esta posible resolución de las prácticas docentes en el trayecto final de la formación de nuestros profesorados se vincula con las prácticas de oralidad, lectura y escritura.

La primera pregunta ha generado controversias y posiciones encontradas, por momentos, entre la posibilidad o no de que un/a estudiante obtenga el título de profesor sin haber pisado un aula. Frente a la incertidumbre respecto de la salida de la pandemia –en sus sucesivas fases a raíz de las mutaciones del virus– y a la necesidad de resolver el egreso de los futuros profesores, en el caso de la carrera de Letras, establecimos modos de resolver las prácticas en el contexto de la virtualidad. Así, asumimos modos diversos que fueron desde el acompañamiento y trabajo compartido con profesores y profesoras que venían desarrollando interesantes proyectos en la virtualidad, a la producción de memorias narrativas por parte de estudiantes que ya reconocían

trayectoria docente, hasta la producción de materiales didácticos virtuales sobre recortes de temas específicos de lengua y literatura. Si hemos sostenido históricamente la idea de que las prácticas de enseñanza se reconocen en contexto y se planifican y se desarrollan teniendo a esos contextos como condiciones para su propia producción, en pandemia entonces el contexto de trabajo mudó a la virtualidad, donde la enseñanza se produce de manera remota a través de Google Meet o Zoom, para las clases sincrónicas, y en aulas virtuales donde se intercambian consignas y materiales, lecturas y escrituras, para las clases llamadas asincrónicas.

Podríamos recuperar cierta idea potente en el campo de la formación en las prácticas; esta idea sostiene que existe una certeza difícil de cuestionar y es el hecho de que la formación para ciertas prácticas se ha de realizar en el ejercicio de esas mismas prácticas. Para ilustrarla, servirían aquellos ejemplos que traía Pierre Bourdieu (2007) en su libro *El sentido práctico* referidos al profesor de violín o al instructor de tenis cuyo saber era un saber de índole práctico que se transmitía de la práctica a la práctica, violín o raqueta en mano. Estos ejemplos podrían homologarse a la idea de un practicante, en nuestro caso, aspirante a profesor de Lengua y literatura, de Prácticas del lenguaje o de alguna otra disciplina en el nivel superior o en la universidad, cuyos saberes suponen un estar en la práctica, transitar por unos espacios otros, con otras tradiciones, con otras culturas institucionales donde acaso los objetos de estudio, tal como los fuimos concibiendo en la formación de grado, adquieren otros modos de organización, otros modos de ser mencionados, incluso permitiendo ciertos fenómenos de eclecticismo teórico acaso inaceptables en el campo del saber académico, pero que reconocen en los modos de organizar el conocimiento escolar una cierta necesidad en relación con la tarea de enseñanza.

El movimiento de la práctica a la práctica, que identifica a la situación de formación y a un cierto modo de producción de conocimiento que se da en el campo de la didáctica, fue encontrando en los eventos e intercambios de oralidad, lectura y escritura remotos, unas posibilidades de desarrollo donde la palabra oral o la palabra escrita se constituyeron en condiciones materiales. Ante la ausencia física, para identificar “territorios” de práctica, surgieron nuevas cartografías virtuales, diferentes al “estar ahí” del aula, donde las escrituras (orales y escritas) acerca de la práctica se configuraban como relato y, a la vez, como espacio de autorreflexión y construcción de ese conocimiento práctico que es, al fin, el demandado en el proceso de formación de profesores.

El movimiento de la práctica a la práctica deviene entonces de la tarea de acompañar a un colega que enseña en la virtualidad y que, para eso, prepara actividades que se desarrollarán tanto en clases sincrónicas como en clases asincrónicas en las que la categoría “material educativo”, antes pensada de un modo reductivamente instrumental, ahora es en sí mismo territorio donde se produce la práctica. En un encuentro en Zoom o Google Meet, donde alternan la exposición oral a cargo del profesor o profesora –como remedo de la otrora clase teórica expositiva y presencial– con la palabra de los estudiantes manifestada de manera oral o a través de intervenciones en el chat, se genera un tipo de efecto novedoso: mientras el/la docente está pronunciando su palabra oral tiene la opción de estar leyendo las intervenciones de los estudiantes en el chat, a modo de interrupciones que pueden propiciar ampliaciones de lo expuesto, responder a preguntas e inquietudes e incluso desviar el sentido de la exposición frente a cierta demanda y porque, además, el/la docente considera necesario hacer este desvío. En el caso de las clases asincrónicas, un material escrito puede motivar la puesta en acción de una situación de enseñanza cuando propone actividades, así como también situaciones de reflexión acerca de esas mismas u otras prácticas. El

análisis de escenas de enseñanza, de registros de clases dictadas por otros o el autorregistro de clases propias se constituyen en textos privilegiados para la reflexión que, a la vez, se presentan como sucedáneos de la práctica que en ellos se representa, se narra, se dramatiza. Otra vez, el contexto es el intercambio remoto, se repone una dimensión a la que llamaríamos *narrativa de la práctica*, que permite incluso desarrollar la capacidad de anticipación respecto de las escenas de enseñanza posibles. En este sentido, el valor de lo ficcional se recupera como territorio (contexto de la práctica) de pura conjetura, de relato de anticipación, de presunción acerca de lo imaginariamente ocurrido, donde por fin será posible producir infinitas variaciones contrafácticas enriquecedoras –por cotejo– del análisis y de la reflexión sobre la práctica.

Asimismo, en modo paralelo, a las clases sincrónicas y a las asincrónicas, se producen intercambios de oralidad a través de grupos de WhatsApp, a los que se pueden sumar algunos intercambios individuales personalizados, que no solo cumplen la función de contacto para confirmar, por ejemplo, el horario de la clase sincrónica, sino también audios que transmiten información significativa acerca de contenidos de la disciplina o, incluso, referencias al desarrollo de las prácticas en la virtualidad.

En todas estas situaciones descriptas arriba, los dispositivos tecnológicos que sirven de soporte para la comunicación remota parecen no ser ya mero recurso instrumental, sino que adquieren la dimensión de un “material educativo”, al que apreciamos en uso, puesto en acto por el docente; un material al que también caracterizaríamos como una producción artesanal, atentos al hecho de que la mayoría de los docentes no atravesamos en tiempos de prepandemia ni de pandemia una formación en tecnologías educativas, sino que su utilización se ha producido en clave de las necesidades de la enseñanza. De este modo, se fueron tomando decisiones creativas respecto de los modos de dar curso a lo que, desde las políticas públicas, se llamó “continuidad pedagógica”.

De manera especular, lo que podía ocurrir en el aula virtual en el contexto de la educación secundaria, podía ocurrir de manera similar en la comisión de trabajos prácticos de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras: una puesta en abismo de dos escenas narrativas, la de la profesora o el profesor, el o la practicante y los y las estudiantes y la de la profesora o el profesor formador de didáctica como segunda escena, en la que también se encuentra presente, el/la practicante de la primera. Escena coral, la segunda, pues allí se comparten y se imbrican (en el sentido de que se cotejan detectando aspectos en común) los relatos de practicantes, en pequeños grupos de prácticas compartidas, nunca practicantes aislados, acaso configuran la saga particular de aquellos profesores y profesoras de lengua y literatura a quienes les tocó formarse en tiempos de pandemia y desarrollaron unos modos singulares de resolver la enseñanza remota, de vincularse pedagógicamente con las tecnologías de esos tiempos, de configurar y comprender de un modo nuevo y entonces inusual los contextos, los territorios y las prácticas.

Acaso lo más interesante y productivo de estos inesperados recorridos, en clave de una prospectiva pospandemia sea la prolífica inventiva en clave de géneros de oralidad y escritura, lingüísticos y multimodales que se pusieron en juego tanto en la construcción de las propuestas didácticas para las aulas escolares como en los dispositivos de trabajo de la cátedra a la hora de planificar y reflexionar acerca de la práctica. Quizá sea Elsie Rockwell quien desde la investigación educativa mejor nos ayude a dar marco a estos procesos a partir de lo que denomina “los géneros de la enseñanza” (Rockwell 2000) cuando, asumiendo una perspectiva bajtiniana, destaca la

complejidad de los géneros orales y escritos pertenecientes a la esfera de uso particular que es la enseñanza. A esto podríamos agregar un cierto repertorio, acaso infinito, de lo que podríamos llamar “los géneros de la formación”, un objeto didáctico pedagógico sobre el que los investigadores en el área de Letras, mucho podríamos aportar

GUSTAVO BOMBINI es Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeña como docente e investigador en Didáctica de la lengua y la literatura. En la Universidad Nacional de San Martín se desempeña como Director del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil. Ha sido Coordinador del Plan Nacional de la Lectura (2000 y 2003 a 2007) y Coordinador de Materiales Educativos (2010 a 2015) del Ministerio de Educación de la Nación. Ha publicado libros, artículos y materiales educativos sobre didáctica de la lengua y la literatura, políticas de lectura, y literatura infantil y juvenil. Es director editorial de El hacedor de Argentina.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROCKWELL, Elsie. 2000. “Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano”. En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 569-600.