

Memorias de un proceso

Karina Terleski - Carolina Lindao

Egresadas del Profesorado en Letras FHyCS

La Práctica Profesional III es el lugar de confluencia de gran parte de las expectativas que genera el profesorado para un estudiante que aspira a ser docente, ya que por medio de ella se ingresa al aula desempeñando un rol docente. Durante el año 2016 transitamos este arduo camino que nos sitúa en una frontera entre ser alumnos para la Universidad y ser docentes para los alumnos. Se trata de una instancia en la que también confluyen experiencias pasadas (biografía escolar), representaciones de cómo se enseña y de cómo se aprende, saberes aprendidos, matices de la educación tradicional y nuevas expectativas de logros. En este proceso, el contacto con los sujetos del aprendizaje dentro del espacio áulico requirió aprender de todas las experiencias que en ella tuvieron lugar.

Si bien, sabemos que no hay una forma preestablecida para enseñar determinado contenido más allá de que existan tradiciones, el comportamiento que los alumnos adoptan ante la dinámica empleada, puede ayudarnos a clarificar, o señalarnos un andamiaje posible sobre el cual sostener la toma de decisiones en torno al desarrollo de los conocimientos. Fue buscando una alternativa para el abordaje del cuento policial que lo lúdico se volvió estratégico, intentando que los alumnos se sintieran parte de ese mundo por conocer. Los convertimos,

sin que ellos lo supieran, en pequeños detectives a través de una breve experiencia de develar enigmas. La actividad consistió en la exploración de un conjunto de imágenes-enigmas en la que la imagen principal sugería asimismo diversos juegos de sentidos, como si se tratara de elementos ocultos no presentes a primera vista.

Durante la socialización de sus indagaciones detectivescas, los alumnos comentaban cuantas imágenes habían descubierto y qué operaciones metodológicas habían puesto en práctica para llegar a los resultados finales. Fue entonces que comenzaron a mencionar algunos procedimientos como “observar”, “buscar los detalles”, “comparar”, “analizar”, “deducir”, etc., cuyos términos permitían establecer una analogía con lo policial. De esta manera, conceptos de tal envergadura pudieron ser comprendidos mediante la puesta en práctica de dichas operaciones. Pero lo más significativo de esta propuesta fue que al mismo tiempo les estábamos enseñando que la lectura no sólo consistía en el reconocimiento de grafemas sobre un texto sino que, además, a través del lenguaje estamos constantemente interpretando todo aquello que nos rodea y que esa es también una forma de lectura.

¿Pero qué ocurre cuando una estrategia como la de aula taller que fue discutida y trabajada para ese grupo en particular no resulta como lo esperábamos? Esta fue planificada para sujetos que ya conocían “el cuento policial”, contenido que se había abordado previamente. Sin embargo a raíz de esta actividad y por medio del trabajo comenzamos a notar las falencias en la escritura y nos dimos cuenta de que el desarrollo del tema, las reflexiones y participaciones de los alumnos no solucionaban los problemas de escritura, sobre todo en lo referente a la ortografía, la coherencia y la cohesión.

Percibíamos a la lectura y la escritura como prácticas naturalizadas. Tenerlas como eje transversal en el desarrollo de la

unidad, nos ayudó a ver que estas también se enseñan y que existen modos de leer y de escribir. No obstante estos problemas, nosotras mismas nos sentíamos inseguras en este campo porque si bien durante el transcurso de la carrera habíamos escrito monografías, informes; sentíamos que no sabíamos cómo se enseña a leer o a escribir. Debíamos sumar a ésto que habíamos resuelto miles de consignas a lo largo de nuestras trayectorias pero en escasas ocasiones habíamos elaborado una, lo cual era otro desafío.

Fue así que en varias ocasiones debimos modificar a lo largo de las prácticas y, en algunos casos, fueron modificadas segundos antes de presentárselas a los alumnos. Entender la escritura como un proceso, hacer uso de los borradores, reforzar coherencia y cohesión y recurrir a una elaboración de consignas que significaran un desafío y los motivara a escribir, contribuyó a que pudiéramos concretar el taller.

Por otra parte, afirmamos que una selección adecuada de textos también constituye una estrategia enriquecedora. El trabajo con el género policial dentro de la historieta, en este caso con el texto: “La cinta amarilla”, produjo lectura y participación de la mayoría de los alumnos, pero en particular de uno que hasta ese momento se mostraba indiferente con las distintas temáticas. El predominio de lo visual en conjunto con el texto escrito fue tal vez la clave que nos permitió acercar más los sujetos al género y, observando sus gustos poder seleccionar lo más apropiado.

Desde las primeras clases fuimos descubriendo que si bien había un tema acordado, éste se cruzaba con una diversidad de contenidos con los cuales mantenía relación, lo cual hacía que alguna vez empezáramos hablando del detective del cuento y termináramos hablando de China, y de China a la Edad Media con los bastardos, y de la Edad Media a la actualidad cuando los chicos comentaban que se relacionaba con series

televisivas actuales como: *Juego de Tronos*, etc. Al respecto, Kieran Egan afirma que:

...el aprendizaje es garantizado cuando consideramos las vidas imaginativas de los alumnos. De este modo, podemos empezar por lo que ellos imaginan. (s/d; 3)

Este cruce de temas nos hace pensar que durante el tiempo que estuvimos en el aula desarrollamos muchos más contenidos de los que estaban en la planificación, incluso otros que no aparecían en los guiones dado a que respondían a la interacción áulica en la clase.

Comprender que nos encontramos en una nueva era resulta primordial para entender que el alumno de hoy no es el mismo de hace diez años atrás. Nuevas costumbres, hábitos y formas de relacionarnos e interactuar de los sujetos nos sitúan frente a nuevos desafíos que exigen la adecuación a nuevas formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

La gran cantidad de literatura que circula en sus distintos géneros y subgéneros nos brinda una amplia gama de opciones de trabajo, entonces ¿por qué enclaustrar la enseñanza de la literatura solamente en los gustos del docente y en el canon? Abrir el panorama implica abrir las puertas al aprendizaje y a la reflexión, así como también dar lugar a los conocimientos y experiencias desde la resignificación de lo que el alumno sabe.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo** (2013) “La práctica docente cotidiana como punto de partida para la investigación”, en *Entramados*. Posadas. Misiones. Disponible en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Entramados_N1_1.pdf
- De Santis, P. y Sáenz V. J.** (2014) “Una cinta amarilla” en *El Hipnotizador*. Disponible en: <https://www.taringa.net> › Imágenes.

- Egan, Kieran** (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu. Bs. As.
- (2005) “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, Nro.3. El Hacedor/Jorge Baudino Editores. Bs. As.
- Frugoni, Sergio** (2007) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Edit. El zorzal.
- Gerbaudo, Analía** (2006) *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe. Ediciones.
- Santiago, Claudia** (2013) “La práctica docente, una conjetura posible”, en *Entramados*. Posadas, Misiones. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Entramados_N1_1.pdf



