

La metamorfosis del practicante

Abigail Servián - Mirta Wölfle

Egresadas del Profesorado en Letras FHyCS

Aquí intentaremos realizar un esbozo de la experiencia de “prácticas” en la Escuela Media relatando en pocas líneas los desafíos más significativos. A pesar de que repensarnos no sea tarea sencilla, principalmente por la necesidad de recurrir a la memoria desde una mirada reflexiva, es algo que vale la pena ya que no sólo resulta significativa para quien atraviesa el desafío de las prácticas profesionales sino para otros que se encontrarán en una situación similar. Fue curioso el hecho de que recién al vivir la situación real de clase hayamos comprendido de qué se trata la profesión y hayamos descubierto a esos alumnos reales a los que hasta aquí llamábamos “sujeto de aprendizaje”.

En una ocasión una compañera preguntó: “¿qué tan difícil puede ser pararse frente a los chicos para darles una clase, si debe ser como explicarle a tus compañeros algún tema?” Ante esta pregunta solo sonreímos, no podíamos darle una respuesta pero sabíamos que no era sólo pararse a “darles” el tema y efectivamente durante las intervenciones vivimos la dificultad que encierra la tarea de enseñar.

En nuestro caso nuestras prácticas las realizamos frente a estudiantes del nivel secundario, modalidad nocturna. Mayormente trabajaban y tenían otras ocupaciones en el día; además no estaban acostumbrados a clases dialogadas o expositivas sino más bien a realizar trabajos prácticos escritos en base a consignas con ayuda de los libros. En este sentido resultó difícil pensar estrategias y ponerlas en práctica a fin de “romper” con el molde, pero además construir nuestro rol de docente frente a alumnos que, en muchos casos, nos igualaban o superaban en edad.

Abrir el canon: Ejecutar decisiones didácticas y disciplinarias

Mucho nos habían hablado en diferentes cátedras sobre la necesidad de enseñar literatura en las aulas incorporando textos que no fueran parte de lo establecido en el canon escolar. Por este motivo al planificar cómo encararíamos la enseñanza del Barroco Latinoamericano decidimos conectar los poemas de Sor Juana con otros textos tales como grafitis, frases e historietas; nos parecía que era una buena opción para anclar un saber referido a una escritura de hace siglos con otro más cercano para que los alumnos vieran los contrastes (temas, soportes, época, etc.). Quizá desde lejos la idea podría haber sido juzgada de interesante y hasta de muy acertada, pero el problema se dio cuando quisimos ponerla en práctica. El primer día que llegamos –en una clase de 30 minutos– repartimos a los chicos aquellos intertextos de los que hablamos, les pedimos que los lean y traten de explicar lo que comprendían. Lo que buscábamos era que ellos pudieran evocar solos las diferentes temáticas del Barroco para luego decirles que eso que leían en los grafitis, murales, etc., también se podía encontrar

en los poemas de Sor Juana. Buscábamos una sola respuesta y cuando recibíamos otra no sabíamos cómo reaccionar. En ocasiones hacíamos oídos sordos y en otras intentábamos mostrarnos “liberales” reformulando los dichos de los alumnos para no dejar afuera sus ideas. Ya en la clase siguiente llegamos con un soneto de la autora con la consigna de leer parte a parte para marcar los recursos estilísticos (se supone que en la clase anterior estaban aprendidas las temáticas) que luego serían anotadas en la carpeta como características del Barroco, y con la idea de que ellos mismos relacionen lo que leían con alguno de los textos de la clase anterior para construir juntos los sentidos del poema u otras cuestiones que surgiesen.

Le pedimos querido lector que no nos juzgue, entenderíamos si usted sonrío de lado o se sorprende pero sepa que a pesar de que la situación se vea absurda tuvo unos cuantos presupuestos que la llevaron a ser; sepa además que lo más difícil fue “hacer carne” las teorías pedagógicas estudiadas y entender la complejidad de la lectura de textos, más aún la de la poesía que exige un vuelo de la imaginación y la puesta en juego de los múltiples sentidos de la palabra (lo sabíamos pero no lo entendíamos).

Como dijimos, detrás de nuestro accionar hubieron algunos presupuestos que logramos desentrañar a medida que buscábamos solucionar los inconvenientes con que nos habíamos encontrado. En primer lugar, nosotras llegamos al aula con la expectativa de que “hablen ellos” de que sean los protagonistas, y descuidamos nuestro rol de mediadoras o facilitadoras del proceso de aprendizaje, faltó una guía de nuestra parte para que lo que se leía superara la charla anecdótica (en una ocasión al preguntar qué habíamos trabajado en la clase previa, recibimos como respuesta: “Hablamos sobre cosas de la vida”; esa fue una importante señal). Coincidimos en pensar que todo fue consecuencia de haber llevado al extremo la teoría estudiada respecto de que el alumno es protagonista de su

propio aprendizaje, temimos demasiado caer en las pedagogías tradicionales que tenían al docente como centro de saber (a veces casi despótico) y a los alumnos como receptáculos pasivos de los conocimientos. No supimos cómo poner en práctica las nuevas teorías que toman en cuenta el contexto, los saberes del alumno, la imaginación como puntapié inicial al saber, los tiempos de aprendizaje particulares, etc. Pero como ningún extremo es conveniente, este tampoco lo fue, tardamos algunas clases más en darnos cuenta de la necesidad de conciliar formas de enseñanza tomando lo más conveniente de cada una. Entendimos también que la lectura, en tanto operación compleja, conlleva desafíos en el orden lingüístico, cognitivo y estético (*cf.* Bombini, 2004:2) por lo que nuestra guía, mediación y ejemplo en las interpretaciones eran imprescindibles.

En segundo lugar, nos dimos cuenta de que no habíamos comprendido por completo el motivo de la enseñanza de la literatura en las escuelas y su importancia en la formación integral de los alumnos. Al planificar las clases lo hicimos de un modo “políticamente correcto” por así decirlo, pero no tuvimos intencionalidades didácticas claras que sostengan nuestras decisiones por lo que en el aula se derrumbaron nuestros ideales. Cuando llegó el momento del “clic” comprendimos, entre otras cosas, que el trabajo de intertextualidad implica no solo poner en relación textos uno al lado del otro sino tejerlos de modo que el aprendizaje surja como un todo (decidimos luego incorporar autores contemporáneos y trabajar con ellos algunos textos de Sor Juana a partir de sus relaciones); en este sentido lamentamos no haber planificado la unidad de un modo distinto, tal vez como una constelación en torno al corpus de textos y no a las corrientes literarias estancas. Comprendimos además que la lectura debe convertirse en una experiencia que permita a los alumnos construir su identidad aún en formación, obtener una vía de escape ante los problemas, abrirse a nuevos mundos y ser “también una

vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a constituir una terrible barrera social” (Petit, 1999:68).

De alumnas a profesoras de letras: Construir el rol de docentes

La práctica es una etapa de crisis porque implica un cambio: el de pasar de cumplir el rol de alumno al de ser docente, ¡pero aún siendo alumno! El primer día que llegamos a la escuela y nos presentamos ante las autoridades y los alumnos como las “practicantes” sentimos esa ambigüedad de estar en tal condición. Es que la metamorfosis implica un momento de hibridez que desconcierta. No nos nombrábamos ni como unas ni como otras, sino simplemente como “practicantes” y eso nos ponía en una situación intermedia que de algún modo nos “convenía” ante nuestra propia incertidumbre. Y en ese simple hecho de nombrarnos estuvo otra de las dificultades que tuvimos que afrontar: la de asumir el rol docente frente a ese grupo de alumnos.

En principio, por la ambigüedad recientemente mencionada o por temor a caer en el autoritarismo o por el hecho de que los alumnos nos igualaban en edad, nos costó aceptar el hecho de que en tanto enseñantes éramos nosotras la autoridad en la relación pedagógica con el aprendiz –tanto por el saber, como por las condiciones de asimetría que el propio sistema establece– más allá de cualquiera de las otras circunstancias, y de que era necesario que nosotras construyésemos ese rol sustentado en nuestra formación profesional y en el manejo del grupo en lo referido a las decisiones y posicionamientos tomados. Fue en esta etapa cuando sentimos más patentemente la angustia que conlleva la transformación. Luego, con el correr de las clases vimos la necesidad de nombrarnos ya no por nuestros nombres sino como “profesoras”.

Habiendo concluido la etapa de prácticas, consideramos que ya atravesamos el primero y más crítico momento de la metamorfosis hacia la profesión docente, sin embargo sabemos que aún faltan varias fases para completar la transformación, y que los alumnos serán clave en ese proceso marcándonos el camino a seguir. “Aunque ningún cambio se vive sin crisis, al final se sale renovado y más fuerte”.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo** (2013) “La práctica docente cotidiana como punto de partida para la investigación”, en *Entramados*. Posadas – Misiones. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Entramados_N1_1.pdf
- (2004) “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia en torno a una relación productiva”. [http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/\(D\)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI](http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI)
- 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

