

Prácticas profesionales en contexto de no presencialidad

María Rosario Lezcano Azar* / Micaela Arce** / Yolanda Franco***

Resumen:

En el siguiente artículo, como integrantes del equipo de cátedra de Práctica Profesional III, presentamos algunas reflexiones e interrogantes surgidos durante el acompañamiento a los estudiantes en contexto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, Decreto N.º 297-20). Para ello recuperaremos las voces y registros escritos de la experiencia y reflexiones finales de los practicantes del Profesorado en Letras (FHyCS - UNaM) que cursaron este espacio de formación en el marco del Plan de Contingencia 2020.

Palabras Clave

prácticas - practicantes - no presencialidad - metarreflexión

* Profesora y Licenciada en Letras, Especializada en Docencia universitaria (UNaM) J.P Semi Exclusiva en Práctica Profesional III General y Específica. Docente en nivel medio. Investigadora inicial Proyecto: 16 H 848: *Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: practicantes y egresados de los profesorados de Letras e Historia*. Contacto: rosariolezcano59@gmail.com

** Profesora en Letras, especializada en Docencia Universitaria (UNaM) y en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil (Cemillij-FHyCS) Diplomada en Tecnología Educativa (FHyCS-UNaM). Ayudante en Práctica Profesional III-FHyCS-UNaM. Contacto: mica291185@gmail.com

*** Profesora en Letras. Adscripta de la cátedra Práctica Profesional III, específica en Letras. Investigadora inicial Proyecto: 16 H 848: *Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: practicantes y egresados de los profesorados de Letras e Historia*. Estudiante del Profesorado en Portugués. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Contacto: yrf franco33@gmail.com

Prácticas profesionales en contexto de no presencialidad

El decreto nacional del ASPO⁽¹⁾ en el territorio nacional fue un gran desafío para repensar las prácticas profesionales. Como bien lo define Donald Schon (1991), la práctica profesional se caracteriza por la incertidumbre, la falta de certezas absolutas y la imposibilidad de aplicar recetas, técnicas o métodos generalizados que podrían tener poco o nulo impacto en contextos concretos.

Reconocer esta complejidad de las prácticas profesionales, continuamente nos ha interpelado a modificar nuestras propuestas de cátedra a fin de brindar un cursado actualizado y coherente con el contexto escolar donde realizan sus intervenciones los futuros profesores. Sin embargo, esta situación particularmente «pantanososa» de pensar las prácticas sin la presencialidad nos interpeló a una problematización y reflexión profunda en cuanto a las dimensiones que configuran y determinan este trayecto tanto desde el punto de vista de la Cátedra como desde el de los cursantes.

Por un lado, debimos considerar la realidad socioeconómica nuestra y de los estudiantes, los conocimientos, medios y recursos reales con los que contábamos. Además, se hizo necesario repensar las características de nuestra propuesta académica, ya que al igual que las otras de esta facultad, el Programa de la Cátedra estaba diseñado para un cursado presencial. Por otro lado, se hizo necesario observar la condición de muchos practicantes que debieron trasladarse a otras localidades para cumplimiento de la cuarentena, por ello, se hallaban con poca conectividad en distintos puntos de la Provincia. Así también, se precisó hacer un relevamiento de las medidas asumidas en las instituciones educativas de educación secundaria, que generalmente prestan el espacio para la realización de las prácticas profesionales.

Un espacio particular de reflexión ocupó la discusión en cuanto al perfil del docente y a la formación previa de los estudiantes ¿Estarían preparados nuestros practicantes para realizar una práctica profesional en este contexto? ¿Resulta coherente y/o válido pensar una alternativa sin la presencialidad?

Momento de hacer foco

Tal vez una de las mayores características de este contexto del ASPO es el de la «incertidumbre». Sin embargo, la trayectoria de formación profesional de nuestros practicantes plantea una fuerte impronta crítica y reflexiva desde la cual no se con-

(1) Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. Decreto 297/2020 DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones. Ciudad de Buenos Aires, 19/03/2020.

cibe la realidad como una situación dada, permanente ni homogénea. En este sentido, los practicantes tanto en las lecturas generales como en la formación específica experimentan propuestas que hablan de la diversidad de prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, desde una mirada retrospectiva, podemos decir esta instancia de no presencialidad fue en principio un obstáculo para luego ser repensado como oportunidad de vivir otras prácticas profesionales.

En este sentido, el equipo de cátedra, tuvo que realizar una rápida mirada autoevaluativa y propositiva: ¿Qué prácticas profesionales son posibles en este contexto? ¿Qué alternativas podíamos ofrecer para que los practicantes no viesen interrumpido el cursado –y tal vez la finalización– de su carrera? ¿Con qué escenario escolar nos encontraríamos? ¿Qué prácticas de enseñanza podríamos diseñar sin la habitual presencialidad? ¿Con qué recursos contamos?

Una de las alternativas fue construir espacios, lecturas y diálogos para repensar cómo continuamente se complejiza el perfil del docente. Tal como afirma la investigadora Carolina Tossi:

Por un lado, el rol del docente se ha complejizado porque necesariamente ejerce como mediador entre sus estudiantes, los libros impresos e internet, y también se posiciona como administrador y guía en el uso de recursos digitales. Por otro lado, las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura se enriquecen a partir del acceso a diferentes soportes que permiten la diversificación de los materiales usados para las propuestas didácticas. Sumado a ello, la incorporación de prácticas novedosas de lectura y de nuevas formas de producir, leer y comentar los textos –pensemos en la *fan fiction*, en el *slam* de poesía o en los *booktubers*– puede atraer con mayor eficacia a los lectores jóvenes⁽²⁾.

No es novedad comentar, que llevar adelante el cursado lectivo 2020 en los distintos niveles educativos demandó que los docentes estuviesen capacitándose a la par de que diseñaban y dictaban las clases. En el caso de las prácticas profesionales se propuso llevar adelante el diseño y producción de un material didáctico situado para los estudiantes con los cuales (en situación de normalidad), realizarían sus primeras intervenciones como profesores de Lengua y Literatura. Para ello fue necesario mantener diálogo constante con los docentes tutores, diseñar, realizar y analizar entrevistas, indagar en los materiales disponibles de diferentes plataformas educativas y participar de talleres específicos que fueron dictados por profesores de la Cátedra: Silvia Hauser: Taller de Aula Invertida y Micaela Arce: Diseño de materiales en EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje). Además se invitó a la investigadora Carolina Tosi para que de un taller vía *Cisco Webex*, en el que se abordó y problematizó la construcción de los recursos didácticos:

(2) Tosi, C (2020) p. 37

Como es evidente, los recursos digitales tienen amplias ventajas, pero para que puedan constituirse como materiales didácticos el docente debe realizar una serie de acciones previas, pues la elección tiene que estar sujeta a criterios didácticos. En vistas a ello, primero habrá que diseñar una secuencia didáctica, fijar los contenidos y luego elegir los recursos bibliográficos y/o digitales adecuados. De allí se desprende que los recursos digitales se transforman en materiales de enseñanza solo a partir de la selección, diseño y planificación docentes, en pos de una finalidad pedagógica⁽³⁾.

Pensar y diseñar otras prácticas profesionales posibles

El espacio de la práctica incluye múltiples y complejas escrituras que acompañan el proceso de construcción y reflexión crítica del perfil docente. Un lugar particular ocupa el diseño del guion conjetural (Bombini, G:1989), registro y autorregistro de las intervenciones en escuela media y universidad. No obstante, en contexto del ASPO, fue necesario el fortalecimiento del análisis de casos a partir de prácticas realizadas por practicantes de cohortes de años anteriores, la reflexión crítica sobre el proceso de escritura como espacio de formación metacognitiva en los sujetos de las prácticas y el refuerzo de las tutorías virtuales para el encuentro dialógico y construcción colectiva del conocimiento:

A la posición harto simplificadora que reduce «las prácticas» a la tarea de lograr cierta «enseñabilidad exitosa» de contenidos lingüísticos y literarios se opone la complejidad de la práctica en tanto desarrollo en distintos escenarios, en tanto participan diversos sujetos, y en tanto se presentan variedad de obstáculos para llevar adelante situaciones de enseñanza⁽⁴⁾.

En esta oportunidad se propuso un cursado de las prácticas profesionales de una manera diferente a la habitual. Con ello se dio cuenta de «otras formas» de enseñanza y aprendizaje en el contexto de formación. Al mencionar «otros modos» o formas de cursado, no nos referimos solamente a la inclusión de herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o a la posibilidad de plantear los contenidos desde una plataforma virtual o a través de dispositivos tecnológicos; nos referimos a la recuperación de instancias necesarias para la formación metarreflexiva del practicante, el vínculo, la mirada dialógica que construye conocimientos en forma colaborativa como apelamos en la Cátedra.

(3) Tosi, C. (2020) p. 131.

(4) Bombini, G. (2012) p. 11.

Otras prácticas profesionales

El cursado 2020 contó con un grupo de veintiséis practicantes (en principio eran veintiocho y dos abandonaron por diferentes situaciones particulares). La Cátedra siempre trabajó con parejas pedagógicas. Esta decisión radica en la posibilidad de fomentar prácticas dialógicas en las cuales el practicante cuente con un par que lo acompaña en el proceso de diseño, implementación, registro y metarreflexión crítica de sus prácticas de enseñanza.

Una de las primeras consignas presentadas este año solicitó la escritura de autobiografías que recuperaran las trayectorias escolares y los relatos de experiencias formativas que consideraran trascendentes. Esta recuperación escrita permitió la problematización y reflexión crítica de tradiciones, modelos, representaciones y prácticas. Luego en el Seminario específico para practicantes en Letras, se profundizó en la indagación de la textoteca (Devetach, 2008) y en la problematización de las representaciones en cuanto al lector, lectura y literatura.

Según Gustavo Bombini (2012), la recuperación autobiográfica supone ubicarse en un paradigma de investigación en el campo educativo y de la formación docente que dista de aquellas tendencias de corte tecnocrático que resuelve su práctica con la puesta en acción de determinadas recetas. De este modo la escritura en el proceso de la práctica adquiere progresivamente un valor pedagógico y etnográfico muy significativo.

Esta insistencia indica, de alguna manera, una posición dialógica y política en el interior de una formación compleja. Que nuestros alumnos encuentren a sus propios narradores, que incorporen a su voz la de sus alumnos, que reescriban a sus autores preferidos o que reconozcan sus biografías lectoras como fuente de conocimiento resultan ser prácticas «nuevas» al interior de la institución⁽⁵⁾.

Es preciso mencionar que, desde nuestro marco teórico, consideramos que las prácticas son hechos socioculturales que se construyen históricamente. Por ello es fundamental considerar que el conocimiento se construye en forma colectiva, desde el diálogo, el intercambio y diversas acciones reflexivas que favorecen a las comunidades de aprendizaje:

Frente al aprendizaje como una experiencia individual el reto es utilizar la tecnología para generar procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre clases geográficamente distantes⁽⁶⁾.

(5) López, C. (2012) p. 23

(6) Area Moreira, M. (2007) p. 14

En este sentido la Cátedra pensó y ensayó el uso de diferentes vías para asegurar la comunicación y mantener un vínculo con los practicantes. El hecho de que los practicantes se hallasen en distintos puntos de la Provincia, hizo que también el trabajo en parejas fuese repensado y necesariamente mediado por las redes o medios de comunicación más accesibles para lograr acordar el diseño de las tareas. Así lo describe una pareja:

(...) nos costó «un poco» desapegarnos de esos formatos, de esa tradición tan estructurada donde había que encajonar y encerrar todo. Tuvimos que dialogar y reflexionar mucho para poder cumplir con el objetivo que nos propusimos⁽⁷⁾.

El uso del término «un poco» entrecomillado, es un guiño que da cuenta de lo dificultoso que les resultó el proceso. Por un lado, faltaban espacios de encuentro e intercambio más allá de los límites de lo digital. Por otro lado, «la no presencialidad» implicó que los practicantes no pudiesen ingresar a campo. Como consecuencia el sujeto destinatario de la clase era «un otro ausente», un desconocido, en algunos casos un adolescente que respondía a los estereotipos y en otros casos era infantilizado en exceso. En este sentido, un momento importante fue la entrevista al docente tutor que les brindó el programa, sugerencias y datos concretos sobre los estudiantes de escuela media, los soportes virtuales y estrategias que estaban siendo más efectivos en este contexto:

El cambio de actividades se realizó muchas veces, surgió la necesidad de recorrer la explicación para centrarnos más en las actividades y que no se presentara el contenido de manera muy densa a la vista de los estudiantes. La elección del poema visual fue una tarea que hasta el último momento no lográbamos descifrar, ya que todo queríamos mostrar, todo nos parecía importante. Resolvimos esta situación con ayuda de comentarios y opiniones de los profesores, decidimos dejar en la planificación lo que para nosotras era más significativo, decidimos acortar la parte explicativa y poner foco en la poesía⁽⁸⁾.

Un aspecto reiterado en el diseño de materiales para la Práctica Profesional, se dio en la dificultad de seleccionar un texto, un itinerario o una propuesta para llevar al aula. Tal como se afirma en la cita anterior: «La elección del poema visual fue una tarea que hasta el último momento no lográbamos descifrar, ya que todo queríamos mostrar, todo nos parecía importante». De este modo se hizo necesario repensar el perfil del docente como intelectual, profesional y como artesano de su propia práctica que continuamente toma decisiones en cuanto qué y cómo enseñar.

Otra situación reiterada es la que se visualiza en el siguiente registro donde las practicantes mencionan que durante su trayecto de formación habían imaginado

(7) T-C Reflexión final (2020)

(8) Ds. L Reflexión final (2020)

muchas formas de diseñar sus clases, pero el contexto 2020 las desconcertaba por completo:

Pero en la virtualidad la pregunta era: ¿Cómo hacemos? ¿Cómo recuperamos lo que saben? ¿Cómo les decimos que en el caso de que no recuerden los modificadores del sujeto por ejemplo que vuelvan a sus carpetas? ¿Cómo hablarles de forma sutil que no se sientan juzgados por lo que saben o no? Estas cuestiones jamás las habíamos pensado hasta que las tuvimos que pensar y dar una solución a nuestro problema⁽⁹⁾.

Otra de las parejas vuelve a registrar esta dificultad de redactar la clase imaginando una situación en la cual el destinatario no estuviese en forma sincrónica:

En el proceso de producción del Material Didáctico lo que más nos costó fue en primer lugar, la idea de desligarnos de la presencialidad, pensar contenidos, estrategias y recursos que fueran significativos para una propuesta asincrónica⁽¹⁰⁾.

En múltiples tutorías con el equipo de práctica a través de *Zoom*, *Meet*⁽¹¹⁾ o el correo electrónico y en las propuestas escritas; los practicantes se preguntaban cómo mediar los contenidos, qué intervenciones deberían hacer en su discurso para ser entendidas, de qué manera establecer cierta relación dialógica o reflexiva en propuestas asincrónicas:

Pretendíamos que el material sea interesante, llamativo y llevadero para que los estudiantes sientan la invitación a trabajar en este contexto, donde la mayoría se siente desanimada, e inclusive, los alumnos para los cuales estábamos diseñando han perdido el contacto con la docente⁽¹²⁾.

En este sentido el foco estuvo puesto en pensar prácticas alternativas en no presencialidad. La propuesta de la Cátedra enfatizó en la producción de materiales que pudiesen ser útiles para los estudiantes sin depender de la conexión a internet o a algún medio digital. Por ello la tarea de acompañamiento de la Cátedra implicó un continuo ir y venir de propuestas con sugerencias sobre la selección de los textos, los modos de presentar el marco teórico, el uso del discurso, la manera de plantear las consignas, etc. Así también se interpeló de forma permanente a los practicantes para que además de diseñar el material incorporen prácticas críticas y reflexivas:

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

(9) T-C Reflexión final (2020)

(10) W-R Reflexión final (2020)

(11) *Zoom* y *Meet* son *App* gratuitas para organizar reuniones virtuales.

(12) W-R Reflexión final (2020)

desde otras disciplinas. En el proceso de la práctica y de 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⁽¹³⁾.

Desde los encuentros virtuales con la Cátedra, recuperamos el concepto de experiencia planteado por Jorge Larrosa, problematizamos la relación teoría y práctica y resignificamos el aporte de la mirada etnográfica en nuestras prácticas:

Una de las reflexiones que tuvimos en cuenta para lograr lo planificado fue pensar en ¿Cómo me gustaría que me enseñen poesía? Entró en juego nuestra biografía escolar en donde nos encontrábamos con ese manual de retórica que no queríamos replicar. Creemos que ese cambio es un punto de partida para pensar nuevas perspectivas para la enseñanza de la poesía⁽¹⁴⁾.

Resulta muy significativa para los practicantes la posibilidad de visualizar por escrito el registro de sus propias propuestas. En este el contexto de excepcionalidad de las prácticas profesionales y de la educación en general, coincidimos en la necesidad de diseñar materiales didácticos para estudiantes de escuela secundaria:

La historia del material educativo o didáctico es casi tan antigua como la propia enseñanza, aunque suele citarse como referente del primer material propiamente didáctico la obra *Orbis Sensualium Pictus* de J. A. Comenio, elaborada en el siglo XVII, ya que representa la creación del primer texto o manual generado con la intencionalidad de facilitar la transmisión de conocimiento combinando el texto escrito con representaciones pictóricas así como incorporar la lengua vernácula del alumnado a las páginas impresas⁽¹⁵⁾.

Tal como expone Carolina Tosi (2020), actualmente el docente (los practicantes en nuestro caso), tiene a disposición en internet una infinita biblioteca de materiales digitales de acceso libre y gratuito que son multimediales, es decir combinan e integran de diversos medios, flexibles, pues pueden proponer distintos itinerarios de acceso y lectura; interactivos, en la medida en que los usuarios de los materiales pueden comunicarse por diferentes medios (chat, mail, redes sociales, etc.) e hipertextuales, ya que disponen de enlaces para su conexión con diferentes documentos (cfr p 130).

(13) Bombini, G. - Fernández, M. G. (2012) p. 58

(14) W- L Reflexión final (2020)

(15) Aria Moreira, M. (2007)

Logramos sortear las dificultades a partir de las distintas lecturas que fuimos haciendo acerca de lo que implica enseñar, a su vez fuimos seleccionando los conceptos más relevantes que indagamos en distintos materiales, ya sea propuestos por la docente de la institución o los distintos recorridos que hicimos en nuestro transitar por la universidad⁽¹⁶⁾.

En este sentido, una actividad que generó mucho intercambio y reflexión se dio a partir de la consigna de coevaluación entre practicantes. Tal vez por la horizontalidad de los vínculos o por compartir la experiencia de estar en el cursado de la práctica, las coevaluaciones pusieron en tensión las miradas y decisiones de cada pareja además de dar cuenta de una mirada crítica en cuanto a la enseñanza de la disciplina. Así lo explicita una pareja pedagógica:

Aprendimos a tomar decisiones, lo que parece simple pero no lo es porque estas decisiones no las tomamos a la ligera, sino que muchas veces debemos experimentar, probar, poner a prueba para después decir si dar o no las oraciones compuestas subordinadas, por ejemplo. Constantemente debemos tomar decisiones, pero deben estar orientadas en función del sujeto de aprendizaje, ahora más que nunca⁽¹⁷⁾.

Algunos comentarios de cierre

Ante la situación del aislamiento obligatorio, sin la participación presencial en el campo de nuestras prácticas, se hizo necesario generar un proceso de reflexión sobre el pensar y hacer, recuperando trabajos y experiencias de años anteriores como insumos para poder imaginar y ensayar posibles intervenciones. La propuesta del diseño del material didáctico a modo de cuadernillo de circulación digital o impresa, nos ha desafiado a desligarnos de las clases presenciales, las rutinas, recursos y estrategias que han marcado nuestra trayectoria personal. De este modo la interpelación ha sido tanto un interrogante a los docentes de la Cátedra como a los practicantes y al sistema de formación en general:

Por todo ello la formación del profesorado para el uso pedagógico de las TIC, es una condición necesaria e imprescindible para lograr que cambie el método de enseñanza de modo que en las aulas se empleen pedagógicamente los recursos y materiales informáticos (Yanes y Area, 1998). Esta formación no sólo debe ofrecerles el conocimiento técnico e instrumental del *software* y recursos de comunicación de las redes digitales, sino y sobre todo, conocimiento

(16) L-C Reflexión (2020)

(17) C-T. Reflexión final (2020)

pedagógico y experiencial de lo que representa incorporar estas tecnologías a la práctica de enseñanza. Esto no es una pequeña innovación de un ámbito particular de enseñanza, sino una alteración sustantiva de todo el modelo pedagógico y de las formas culturales que un profesor debiera prodigar en su aula⁽¹⁸⁾.

Por ello se puede decir que esta situación particular nos permite pensar en otro tipo de aula, otros espacios, lugares que sinceramente eran pocos transitados por nosotras. De esta manera, el contexto y la mirada crítica y reflexiva nos permitió—permite, reconocer en la escritura un dispositivo valioso para registrar, reformular, revisar, corregir y reflexionar sobre nuestras propias prácticas profesionales.

Bibliografía

- AAVV** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Ediciones El Hacedor.
- Area Moreira, M.** (2007) «Los materiales educativos: origen y futuro». En: *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía*. Veracruz, México
- Buckingham, D.** (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Kress, G.** (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe, Málaga
- Barthes, R.** (1987) «Sobre la lectura». En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, pp. 39-49.
- Bibbó, M.** (2002) «La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes». *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, Año 1, Nro. 2, noviembre, pp. 105-111.
- Bixio, B.** (2003) «Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado», en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, Año 1, Nro. 2, noviembre, pp. 24-35.
- Bombini, G.** (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

(18) Area Moreira, M. (2007)

- Rockwell, E.** (2005) «La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares». En *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre, pp. 14-15
- Tosi, C.** (2020) «Lectura y oralidad en la escuela del Siglo XXI. materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital». En: *Contextos Educativos*, 25 (2020), 127-143. <http://doi.org/10.18172/con.4274>



