

IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura 27, 28 y 29 de julio de 2017

Semi-plenario:

Las prácticas docentes como versiones liminales Mg. Cristina Blake

Institución de pertenencia: Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de San Martín

Palabras clave: Práctica docente –versiones liminales– Educación Superior

Resumen:

Toda práctica docente es colectiva y polifónica, por ende, está sometida a la variación y a la inestabilidad que imponen los sujetos y sus voces. En este sentido la práctica docente es un versión entre tantas que podemos trabajar con otros sobre un mismo texto, un mismo tema y hasta con una misma intervención didáctica conjeturada. Pero, su unicidad está en la versión, en ese modo de enseñar bajo los dominios de la singularidad del evento, de lo que ocurre *in situ*.

Desde este marco podemos analizar las prácticas docentes como versiones liminales, o sea, como cada una de las formas que adopta una misma “práctica conjeturada” en la “práctica actuada” dentro de los límites configurados por los sujetos y en un contexto determinado.

Recuperando, particularmente, prácticas docentes de enseñanza de la lengua y de la literatura realizadas por residentes del Profesorado en Letras (UNLP y UNSAM) en Institutos Superiores de Formación Docente, pudimos observar particularidades y realizar algunas aproximaciones acerca del carácter reversible de cada versión en distintos ISFDs respecto de la Academia. Así des-ocultamos qué lugar tienen los incidentes emergentes que revelan una “inmediatez confusa”, cuáles son las intervenciones que, determinadas por una historia incorporada, nos muestran el entrecruzamiento de trayectos, sujetos y contextos diversos que determinan diferentes versiones en prácticas docentes en la Educación Superior.

Las prácticas docentes como versiones liminares

Mg. Cristina Blake
(UNLP-UNSAM)

Para quienes trabajamos desde hace muchos años en las Cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura de los Profesorados de Letras en las universidades – en mi caso: en la Universidad Nacional de la Plata y en la Universidad Nacional de San Martín- es un constante desafío pensar en las tensiones emergentes que los alumnos atraviesan durante el período que llamamos *sus residencias* en espacios educativos y socioeducativos para su ingreso a la docencia y a la vida profesional.

Desde una didáctica específica en la formación universitaria que atiende a lo próximo, a lo práctico, al patrimonio conceptual asentado en el cuerpo profesional de los sujetos (los residentes, los docentes y los alumnos de los cursos/talleres); el desafío se reduplica y somete a los intercambios que entre ellos operan -bajo las lógicas de una práctica de enseñanza- en contextos singulares.

En todas las cátedras universitarias de Didáctica de la Lengua y la Literatura la formación del futuro profesor de Letras se piensa como un pasaje que cumple con “ritos de paso”, categoría que recupero del etnógrafo francés de origen alemán Van Gennep quien en su libro homónimo *Los ritos de paso* (1969) los define como “ritos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social o edad”. En nuestras Cátedras se acompaña el pasaje ritual de ser “estudiantes de Letras”, a ser “residentes” para llegar a ser “profesores de lengua y literatura”.

En la Universidad Nacional de La Plata hay una sola cátedra que se ocupa de este rito: la “Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza”, mientras que en la Universidad Nacional de San Martín -gracias al Plan de Estudios para el Profesorado Universitario de Letras elaborado por el Dr. Gustavo Bombini- este rito se reitera y dimensiona distintivamente dado que los alumnos/as transitan tres asignaturas curriculares específicas de Didáctica en Lengua y Literatura. En cada una de ellas realizan residencias, particularmente, en el nivel secundario, en espacios educativos más allá de la escuela y en el nivel terciario, respectivamente.

En todos los casos, se prepara a los alumnos/as respetando la lógica universal de las tres fases que Van Gennep (1969-1986) ha delimitado dentro del “rito de paso”: la

separación, la liminalidad (*no man's land*) y la agregación o integración. En pos de identificar estas fases, me referiré, especialmente, a los fragmentos de los autoregistros de la residencia que elaboró una alumna de la Cátedra a mi cargo en el Instituto Superior de Formación Docente N° 174 de Ballester de la Provincia de Buenos Aires para recuperar de ellos matrices de análisis y posibles alternativas de trabajo en nuestras Cátedras específicas.

Según Van Gennep (1969/1986), la primera *fase de separación* comprende la conducta simbólica donde se expresa la división de un individuo o de un grupo, en relación a un punto anterior fijo dentro de una estructura social o de un conjunto de condiciones culturales de pertenencia. En nuestro caso, los alumnos residentes entran desde el inicio de la cursada atravesados por esta fase donde ya no son sólo estudiantes, sino potenciales docentes y cercanos residentes. Y esta *fase de separación* (del estudiante de Letras al residente/docente) opera en todos/as los alumnos/as aun cuando ya tienen una experiencia laboral como profesores en el secundario. Actualmente el 80 % de nuestros alumnos realizan su trayectoria académica trabajando durante toda la carrera y el 60 % de ellos/as trabaja en el ámbito educativo.

Sin embargo, la Cátedra impone el rito de paso y se constituye en un espacio simbólico que interpela a estos/as alumnos/as trabajadores ya docentes en la posición del neófitos o de nóveles. La fuerza del rito deviene en un estar “por primera vez” dado que el pasaje se da en la Academia. Por eso, se sumergen en un artificio donde esos saberes de su experiencia, quedan corridos o suspendidos para transitar esta tensión entre la trayectoria real y la trayectoria teórica (Terigi: 2002) donde las residencias son otro tipo de experiencia, una versión distinta de la práctica conocida.

La segunda fase, en la cual me detendré en esta reflexión, es el *período liminal*, intermedio (de *limen*: “umbral”), ambiguo, invisible y carente. Posiblemente, éste sea el espacio de mayor tensión donde los residentes -antes de saber dónde llevarán a cabo sus prácticas docentes- entran a una “zona” o “estado” en el cual “no son ni de un lugar, ni de otro” y deben configurarse “como si” fueran docentes. Entre este ser y no ser, los estudiantes se piensan y erigen como docentes, y toman decisiones desde este “como si” acompañados por un tutor con el cual revisan lo que observan, amplifican su mirada como etnógrafos, hipotetizan sus clases, elaboran y recomponen sus guiones conjeturales y se hacen cargo de sus clases. En un diálogo triple, el/la alumno/a liminal

transita un cruce relacional permanente entre el tutor, los/as alumnos/as y el/la profesor/a del curso para el que se hace cargo, temporalmente, de inventar y realizar sus clases. Frente de ellos, compone, moldea, altera y gravita en versiones “confusas”, “liminales” de no saber el porqué de una u otras determinaciones. Aparecen versiones liminales de su práctica que revisan con el tutor, como lo mencionó en su *diario de residente*, Abel que realizó la residencia en el Profesorado de Inicial del ISFD N° 17 en La Plata:

En mi primer encuentro tutorial, le comenté a Carolina (la ayudante diplomada) que pensaba empezar con una exposición del contexto de publicación arltiano. Ella me sugirió que no, que empiece leyendo (...) También me propuso trabajar con las *Aguafuertes* de Arlt y con distintos soportes. Yo tuve la sensación de que eran iniciativas que se me podrían haber ocurrido a mí, o que se me ocurrieron, pero por alguna razón no las encaré (...)

En esta fase no sólo es el docente de la Cátedra el que acompaña y está presente en este trayecto, sino el docente del curso que en clave ritual es el “docente de verdad”, “el verdadero” que está en la otra zona, es el docente legitimado que opera como referente positivo o negativo y delimita que el residente está de paso para ser lo que él ya es. Claramente lo expresa Daniela en su autoregistro de la primera clase de su residencia en el Instituto Superior de Formación Docente N° 39 de Vicente López en el 2° año del Profesorado en Lengua y Literatura para el tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal:

C [la profesora del curso] me pregunta si estoy nerviosa, le digo que un poco. Cuando entramos al aula les dice a los alumnos, (...) que yo voy a dar la clase de un tema nuevo, modernismo, y me pregunta qué poema voy a dar, le digo *Sinfonía en gris mayor* y activa su máquina recitadora, testimonio de una educación tradicional, para recitarnos de memoria la primera estrofa. Les dice a los chicos que yo voy a analizar pero que ella no me va a dejar sola, que vamos a analizar juntas. Un poco me asusta.

La tercera fase que Van Gennep denomina de *reagregación o reincorporación* es en la cual se consuma el paso. El sujeto ritual, sea individual o colectivo, se halla de nuevo en un estado relativamente estable y, en virtud de ello, tiene derechos y obligaciones. Es interesante que el después de la residencia permite, generalmente, un productivo diálogo donde se meta-analiza y reflexiona sobre las propias prácticas y las de sus compañeros/as, como instancia de *reagregación*.

Al consumarse el rito, se vuelve a la estabilidad nuevamente y hay un cambio de estatus claramente definido en la estructura social del grupo. En algunos casos este espacio no se constituye como tal, dado que el docente a cargo es más un burócrata de la formación que un mediador de este pasaje, por lo cual el residente queda instalado en la liminalidad y sólo al acreditar la materia y concluir la carrera cierra el rito como profesor.

En este marco pretendo detenerme a analizar con ustedes la *zona liminal* que transita un alumno-residente y cómo desde ella se producen versiones liminales que se rigen por el dominio de la singularidad del evento, de lo que ocurre *in situ* en la propia lógica de la práctica. Para ello es necesario expandir la noción de liminalidad que resulta fecunda para, poner foco y proponer nuevas alternativas de trabajo.

Concepto de Liminalidad

El concepto de liminalidad aparece en la obra del sociólogo francés Arnold Van Gennep *Los ritos de paso* (1960) y, posteriormente, fue ampliamente desarrollado por el antropólogo escocés, Víctor Turner, en *La selva de los símbolos* (1980: 102-123) a través de los rituales de iniciación entre los *mdembu*, un grupo del noroeste de Zambia. Aunque Turner se centra en el período liminal dentro de los ritos de iniciación, propone que es aplicable a los estudios de rituales que marquen el proceso de un estado a otro, o bien, la aplicación de procesos transitorios aunque éstos no estén ritualizados. Desde este punto de vista deviene pertinente pensar las residencias como versiones liminales. En este sentido, podemos pensar las residencias como un período liminal que como, también lo define Turner (1980), representa ese estado “entre lo uno y lo otro”. Estado que en sentido amplio refiere a cualquier situación estable o recurrente, culturalmente reconocida.

Podemos identificar tres rasgos liminales de las prácticas del profesor en formación:

1. La liminalidad del sujeto estudiante-residente-profesor como estado ambiguo que implica un rito de paso. Dentro de este pasaje, específicamente “ser residente” es “ser liminal”, “ni estudiante/ ni docente”.

Esta zona liminal implica superar siempre un dolor, la liminalidad (dice Turner) siempre está unida a la necesidad de eliminar el dolor de lo que se deja o es difícil de conquistar en el nuevo estado.

Daniela lo manifiesta con un juego retórico en su autoregistro que clasifica como “los tres SUSTOS”, cito:

Me encuentro a las 17:15 con Guille Negri en la puerta del instituto. Él me da ánimos y me tranquiliza. La docente les dice a los chicos que yo voy a analizar pero que ella no me va a dejar sola, que vamos a analizar juntas. Un poco me asusta. Mi *segundo susto* fue superado con tanto éxito que no dejó aparecer el *tercer susto* que me podría generar la cara de C [la profesora del curso], que es entre desagrado y desaprobación. Ante mi sorpresa ella no está participando para nada, y eso me da la pauta de que no está para nada de acuerdo con lo que estoy haciendo, pero, como decía, no dejo que me asuste y sigo, porque los alumnos siguen participando y surgen nuevos aspectos, y vamos construyendo un análisis del poema súper rico.

2. La liminalidad de los sujetos que están en interrelación en ese cambio de estado, específicamente la residencia: los alumnos del curso, el docente del curso y el profesor-tutor de Cátedra se instalan en esta zona y generan una serie de tensiones que atraviesan la práctica del residente liminal. Autoregistra Daniela:

Comienzo, según lo guionado, preguntándoles por sus intereses musicales y artísticos, ninguno dice pintar, dibujar, o gustarle la música, o haber ido a un concierto de música clásica. Luego, les reparto el poema y el glosario. (...) En el medio del análisis, al aparecer la palabra “esfumino”, les pregunto si saben lo qué es y una de las chicas dice, sacando uno de su cartuchera “esto”, y explica para qué sirve y de qué está hecho, entonces le vuelvo a preguntar si pinta y me reconoce que sí (ella estuvo desde el principio y no había respondido positivamente a mi pregunta). Así como sucedió con el chico que dijo saber algo de música.

Los alumnos son habitantes liminales que ponen a Daniela primero, en el espacio de la *carencia* de una identidad concreta y legitimada que les permite también ocultar, mentir y/o silenciar para luego, pasada la prueba, construir conocimiento con sus saberes sujeto o sus saberes del más allá de la escuela que Daniela prioriza para dar sentido al soneto de Darío. Pero, en otro momento es Daniela quien entra en el vaivén liminal cuando le pide la palabra autorizada a profesora del curso, cito:

Un alumno me comentó que quizás Rubén Darío se sumaba en ese fragmento a esa pose de fin de siglo que discriminaba o despreciaba a los inmigrantes. Yo, un poco descolocada, lo escuché y lo dejé terminar con la pregunta-sugerencia, pero al finalizar le dije que yo no arriesgaría tal interpretación porque desconocía cómo

pensaba Rubén Darío al respecto, para lo que le pregunté también a C [la profesora] qué le parecía. Ella hizo un gesto como de “nada que ver”, entonces yo agregué que tenga en cuenta que Rubén Darío está hablando de poesía, de su estética, y no entra en disquisiciones sociales o políticas, sino siempre dentro del marco de una estética particular.

3. La liminalidad se manifiesta en la modalidad de clase, en la intención de realizar una innovación pero sabiendo de este carácter pasajero que a su vez invade una lógica de enseñanza y de apropiación de saberes, deviene otro nivel de tensión: desde qué textos poner en juego en una clase, con qué modalidad de trabajo realizarla, cómo evaluar la práctica, en definitiva cómo en el marco de un modo de trabajar que el docente del curso y sus alumnos reconocen propios (sea positivo o no) poder ingresar otros aportes o accesos para construir conocimiento.

Se cristaliza en el autoregistro o autoinforme de Daniela que los alumnos/as con su profesora C habitan un *habitus* de trabajo que la residente visualizó y tuvo como meta revertir: fundamentalmente, que la profesora fuera quien explica y el espacio de participación de los alumnos sea acotado y regido por lo que pretende el docente. En plena liminalidad la versión del guión conjetural de Daniela supone un nivel mayor de participación al principio de la clase. Cito:

- Mi idea sobre la participación era diferente y por eso planteé la necesidad de no cortar el ritmo anotando los matices del gris en el pizarrón yo misma, pero como veo que el ritmo todavía no es tan fluido decido hacerlo, y esto resulta bien, ya que viendo aquello a lo que le estoy dando importancia anotando, logran afilar la mirada para encontrar ellos mismos los matices. A partir de allí la clase comienza a participar de forma mucho más activa.
- Recién en este momento, cuando surge el tema de pensar esa escena como un cuadro, la cara de C [la profesora] cambia un poco, para bien.
- Luego de esa lectura algunos ya comenzaron a interpretar, y C [la profesora] hacía cara de admiración, por las palabras de Darío, y de aprobación, por el discurrir de la clase.

En los ritos de paso los individuos cambian de puesto o estatus hacia un nivel más alto. La liminalidad implica que el de arriba (el que está en un puesto alto en la jerarquía) no estaría ahí arriba de no ser porque existen los de abajo, y el que está arriba debe experimentar qué es estar abajo. Pero a su vez existe, según Turner *el rito de*

inversión que permite la elevación del inferior como cuando en la misma clase que estamos analizando, Daniela menciona:

La profesora C, que desconocía este catálogo, anotó también la dirección y preguntó para obtener más información, para lo que Guille me ayudó, explicándole que se trataba del catálogo de literatura latinoamericana más importante. En el recreo algunos alumnos se me acercaron para preguntarme por el material que había mandado, porque no tenían acceso al mail, yo les tomé el mail y quedé en mandarles el material.

Recuperando el auto-registro de Daniela me parece fundamental detenernos en el rol del docente del curso que está obligatoriamente en el aula y es partícipe directo de esta zona liminal del residente, en muchos casos como “evaluador silente”, en muy pocos como colaborador y en todos los casos como aquél que asiste a las tensiones y ritos de inversión del residente en sus clases.

“La clase resultó dentro de lo planificado. Sentí más comodidad en los momentos participativos, lo que me plantea un desafío en tanto la siguiente clase debo abordar los poemas y cuentos desde un lugar más teórico, ya que es necesario que los alumnos accedan a la teoría más dura del modernismo, para ellos después hacer la transposición didáctica en su futuro profesional. El objetivo de entrar a la teoría a través de la práctica resultó exitoso, y la participación de los estudiantes fue comprometida y abundante. C [la profesora] en un momento les marcó a los/as alumnos/as que era interesante este modo de abordar los contenidos pensando en su futuro, lo que aprecio, ya que es exactamente esa perspectiva que yo no quería perder de vista, es decir, la conciencia de estar ante futuros docentes.”

Pensar esta zona liminal nos invita a quienes trabajamos en la formación de profesores a preparar a nuestros/as alumnos/as para transitar esta zona liminal y restarle aquello que tenga de pre-visible: fundamentalmente, me parece que debiéramos ocuparnos de una relación previa con el docente que recibe al residente. En lo posible, un trabajo anterior, incluso con profesoras/es ex alumnos/as para propiciar, especialmente en el período de observación, un accionar conjunto con el/la docente del curso.

Los que estamos aquí compartimos estas tutorías, estos acompañamientos y lo hacemos desde lo que llamamos una didáctica universitaria caracterizada por invertir la estructura del discurso pedagógico como lo advierte Miguel Zabalza Beraza -catedrático de la Universidad de Compostela- España- (2011):

La estructura habitual del discurso pedagógico (y por derivación también del discurso didáctico) ha solido ser la siguiente: [...] teoría – práctica – teoría. La práctica se reconoce, se analiza, se construye y reconstruye desde la teoría. El gran peso de los teóricos en la tradición pedagógica ha hecho que acabe prevaleciendo un modelo de aproximación a la realidad en el cual predominan los discursos abstractos y nominalistas, basados más en convicciones que en hechos contrastados.

Sin embargo, en mi humilde opinión, la Didáctica ha de ser capaz de asentar sus aportaciones en una dialéctica epistemológica en la cual el predominio fundamental corresponda a la práctica. Nuestros discursos y aportaciones deberían construirse desde una estructura más próxima al siguiente esquema: [...] práctica – teoría – práctica. En este caso, la teoría se acomoda más a las condiciones de la práctica, surge como una construcción que se justifica a partir del estudio de las prácticas y viene condicionada por las particularidades y factores, por la complejidad, que caracterizan esas prácticas (ZABALZA, 1993, p. 12).

Adscriptos a esta concepción de la Didáctica Universitaria y en la Universidad reconocemos que el conocimiento didáctico se construye a través del estudio de la práctica, del contraste de los resultados obtenidos, del análisis de las representaciones y supuestos desde los que se ha llevado a cabo. Esto conlleva, asimismo, que la mejor manera de formarse como docente (sin olvidar esos conocimientos generales y de fundamentación que servirán de base previa al ejercicio de la docencia) es el análisis y revisión de la práctica real. Por ende, esta mirada real nos interpela a pensar en la innovación, en nuevos modos de enseñar para recuperar el carácter propositivo de nuestro oficio. Para ello podemos desde una didáctica de acción, revisar críticamente el “estado de cosas” en prácticas concretas (Bronckart y Schneuwly: 1991), adscribir a una didáctica de objeto como disciplina de intervención que sitúa los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento (Bombini, 2007); asimismo, poner foco hacia prácticas en terreno que tensionan la articulación de la formación académica con el mundo laboral (Perrenoud: 2001) y son susceptibles de investigar como prácticas singulares, multidireccionales y objetivables (Yves Clot: 2007) porque son prácticas de oficio que se construyen en el propio ejercicio docente (Pierre Pastré: 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Clot, Y. (2007). “Del análisis de prácticas al desarrollo de oficios”. Paris: Revue *Éducation Didactique*, vol 1 - n ° 1 | Abril.
- Van Gennepe, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus. *Les rites de passage*. Paris: Nourry (1909)
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI (original en inglés 1967).
- (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Pastré, P. (2002). “L’analyse du travail en didactique professionnelle”. Revue Française de Pédagogie, 138.
- Perrenoud, P. (1995). “El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, Ginebra: Faculté de Psychologie et de Sciences de L’education.
- Zabalza, M. A. (1993). “Prólogo” en: De La Torre, S. *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, p. 11-18.