

**LOTMAN VA A LA ESCUELA:
LA FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE SEMIÓTICO-CULTURAL**

**LOTMAN AT SCHOOL
TEACHING EDUCATION THROUGH CULTURAL SEMIOTICS**

*ERNESTO PABLO MOLINA AHUMADA**

Universidad Nacional de Córdoba – CONICET

*Recibido: 22/10/2017
Aceptado: 22/11/2017*

Resumen

El artículo propone un recorrido crítico a partir de la experiencia de formación docente desarrollada en la cátedra de formación docente de profesores de español en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Nos proponemos analizar específicamente el impacto que tuvo en algunas decisiones metodológicas, en la construcción de algunos dispositivos didácticos y la realización de eventos académicos la introducción de categorías en la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman (1996) durante el ciclo lectivo 2015. Partiendo de conceptos de esta línea teórica (como son frontera, memoria de la cultura, mecanismos buffer, traducción) nuestro estudio busca subrayar el modo en que esta perspectiva teórica nos permitió resignificar las representaciones de los practicantes sobre la práctica docente y sustentó teóricamente decisiones metodológicas para la formación de docentes reflexivos, según el paradigma de la reflexividad que sugieren Zeichner y Liston (1998). A través de este relato de experiencia que articula la descripción con el desarrollo teórico de las

* Molina Ahumada, E.: Doctor en Letras, Licenciado en Letras Modernas y Profesor en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor titular por concurso en la cátedra Observación y práctica de la enseñanza (Fac. de Lenguas) y profesor asistente por concurso en Historia de la Cultura (Fac. de Filosofía y Humanidades, UNC). Becario posdoctoral de CONICET. Docente en carreras de posgrado. Autor de publicaciones en libros y revistas especializadas. Co-director de equipo de investigación sobre temática de semiótica de la cultura y didáctica.

distintas categorías teóricas lotmanianas buscamos demostrar que la Semiótica de la Cultura puede aportar un valioso enfoque para no simplificar la tarea docente como conjunto de recetas e invitar más bien a reconocer intensos procesos semióticos antes, durante y después de la práctica docente. Las categorías lotmanianas hacen posible, desde nuestra perspectiva, iluminar la complejidad y creatividad del hacer docente, y pueden enriquecer a su vez otras propuestas orientadas a la formación inicial de docentes, tanto en instituciones universitarias como en Institutos de formación Superior.

Palabras clave: didáctica - formación - frontera – Lotman - prácticas

Abstract

This article proposes a critical reading of experience in teaching education developed in the Teaching Education in Spanish Chair at the Faculty of Languages (*Universidad Nacional de Córdoba*). This work intends to analyze the impact of the introduction of the Semiotics of Culture categories developed by Iuri Lotman (1996) in certain methodological decisions, in the construction of some didactic devices and in the organization of academic events during the academic year 2015. Based on concepts from this theory (such as frontier, cultural memory, buffer mechanism, and translation), our study underlines the way in which this theoretical perspective allows us to reconsider the representations of trainee teachers about their teaching practice and sustains theoretically the methodological decisions for the education of reflective teachers, according to the reflective teaching paradigm (Zeichner and Liston, 1998). Throughout this work, which articulates the description with the theoretical development of Lotman's theoretical categories, we will demonstrate that the Semiotics of Culture is a valuable approach to avoid the simplification of teaching as a set of didactic recipes, and invites us to recognize intense semiotic processes before, during and after the teaching practice. From our perspective, this approach highlights the complexity and creativity of teaching, and at the same time, enriches other proposals

oriented to the initial education of teachers both at university and teaching education institutes.

Keywords: didactics- education- frontier - Lotman - practices -

Lotman entra a Observación y Práctica de la Enseñanza (OPE)

*A los alumnos de la materia durante 2015
por alimentar las ideas que aquí se esbozan.*

Este texto busca eslabonar una experiencia innovadora con una reflexión teórica a partir de las actividades de formación de profesores de español desarrolladas en la materia de residencia docente de la carrera de español en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. La residencia docente se realiza en escuelas de Nivel Medio de la Ciudad de Córdoba. La experiencia que comentaremos tuvo lugar durante el ciclo lectivo 2015 y orientó, a su vez, varias de las decisiones teóricas y metodológicas del ciclo lectivo subsiguiente. Lo que deseamos analizar son algunas consecuencias pedagógicas derivadas de la introducción de categorías de la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman en el programa general de la materia, y el modo en que el enfoque semiótico se articuló en este caso con decisiones concretas a la hora de desarrollar la tarea de formación de profesores: dispositivos de formación dialógicos con trabajo en “parejas pedagógicas” y trabajo “inter-cátedra”; momentos de narrativización y socialización de experiencia a lo largo del año para incentivar la autoevaluación, la metacognición y la reflexión; y la realización de un Foro abierto de evaluación conjunta con practicantes, docentes de otras cátedras, docentes anfitriones de las escuelas de residencia, egresados e interesados.

La materia OPE¹ es una de las últimas que cursan los estudiantes antes de egresar como profesores. El enfoque adoptado en la cátedra (desde nuestro ingreso en 2015) apunta fundamentalmente a la formación de docentes reflexivos, en el marco del paradigma de la reflexividad según lo plantean Zeichner y Liston (1998), aunque incorporando elementos desde otros campos del saber tales como la Sociolingüística, la Sociosemiótica, la Etnografía de la educación y la Semiótica de la cultura. Esos aportes fueron incorporados para profundizar una mirada crítica frente a las lógicas “tecnicistas restringidas” según las denomina Rozada Martínez (1997), que suelen caracterizar algunos enfoques didácticos en general y de enseñanza de la Lengua y la Literatura en particular, por cierto, apego a lógicas eficientistas que desatienden las condiciones subjetivas y materiales particulares de la práctica docente y ofrecen en cambio modelos abstractos y generales. Así, en coincidencia con lo que apunta Davini (2016), consideramos que las *prácticas* docentes implican necesariamente la puesta en situación del practicante, que analiza y actúa en contextos específicos que requieren ser indagados previamente. En este sentido, acordamos con Davini en que las “prácticas docentes” no deberían referir solamente:

al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el ‘hacer’, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (Davini, 2016, p. 29)

Siguiendo esta idea, la materia se propuso como objetivo la formación de docentes capaces de “trabajar con el conocimiento”, poniendo de relieve la condición social, histórica y política de todo quehacer docente y trazando una clara diferencia con posturas esencialistas que postularan la existencia de un “ser” docente (o su derivado, un “deber ser” docente) ahistórico, de carácter vocacional, predestinado o impuesto, y

¹ La materia *Observación y práctica de la Enseñanza* se ubica en el último año de la carrera de Profesorado en Español como lengua materna y lengua extranjera que se dicta en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

que terminaran incluso orientando ese modelo abstracto ideal como estado plano, final o deseable de “buen docente”. Muy por el contrario, nuestra perspectiva parte de valorar la íntima complementariedad entre observación y práctica para la formación docente y, básicamente, coloca en primer término la tarea de atender a las intensas relaciones entre esos mecanismos, de manera continua y recursiva si es necesario, y no meramente como etapas sucesivas en una cadena de eventos (Edelstein, 1995). Se trata desde nuestra perspectiva de basar la formación en los insumos que provea la observación atenta, informada teóricamente y reflexiva de los practicantes antes de desarrollar sus clases, instancia que se considera fundamental porque enriquece y justifica las decisiones didácticas en las prácticas, y a su vez, porque incentiva la articulación de instancias de observación y práctica que tiendan a una profesionalización de los docentes formados según este paradigma.

Los alumnos de la materia realizan su residencia y práctica docente en ámbitos educativos de la ciudad de Córdoba, en su mayoría de gestión pública, que son asignados por la cátedra en función de los convenios que se celebran con las instituciones seleccionadas cada año. Las observaciones y prácticas se realizan durante 5 meses aproximadamente por pareja pedagógica: se observa de mayo a julio; las prácticas se realizan también en pareja, entre agosto y septiembre, en los mismos cursos donde se observa, con propuestas desarrolladas bajo la tutoría de los docentes de la cátedra y la colaboración del docente anfitrión del curso asignado. Luego de las prácticas, los alumnos practicantes realizan un proceso de reflexión teórica en octubre a partir de la experiencia y presentan al finalizar el año un texto final que defienden en un coloquio. En ese texto, analizan críticamente su experiencia, realizan sugerencias y postulan modificaciones a su propuesta inicial, recorriendo narrativamente el proceso formativo a partir de algún eje que eligen entre los problemas teóricos analizados durante el cursado.

La narración de la experiencia constituye un dispositivo fundamental en el proceso formativo propuesto por la cátedra, porque representa no sólo una forma de registrar la experiencia sino también la manera más completa de plasmar la dimensión subjetiva del proceso, lidiar con las formas de representación del otro y encontrar los

enlaces posibles entre la vivencia y la teoría. Sanjurjo (2012) señala que al trabajar el contenido de las narrativas se hace posible “rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar” (p. 28). Por eso es que en la cátedra se orientó a los practicantes a la escritura de narrativas públicas, no privadas, “con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros inteligibles para otras personas” (Rockwell, 2011, p.50). Siguiendo a Geertz (2005), “la narración funciona además de instrumento socializador, como instrumento expresivo y de argumentación: de manera similar al relato etnográfico” (p.29). La narración elaborada por los practicantes busca no sólo convencer de que se “estuvo-allí” (como residente), sino también generar un horizonte de empatía que haga inteligible y próximo lo visto, lo sentido y lo reflexionado por quien narra. Sanjurjo apunta que la narrativa permite a los docentes recuperar la autoridad sobre su propia práctica al construirse como autores de su relato; también podríamos pensar con Lotman (1998) que la narración se asemeja al relato histórico y su lógica causal, por lo que el relato de la experiencia de residencia que elaboran los practicantes expresa también una interpretación causal de los sucesos narrados (Pp. 244-254).

Estos dos fundamentos, la formación desde el paradigma de la reflexividad y el uso de la narrativa como instrumento socializador y expresivo, orientaron el trabajo sobre algunos elementos de la semiótica cultural de Iuri Lotman como instigadoras y estimulantes de perspectivas novedosas para introducir al proceso formativo de los alumnos. Si bien Lotman no incursionó directamente en el tema de la educación secundaria, muchos de sus textos (1996; 1998; 2000) permiten suponer una preocupación constante acerca de los mecanismos a través de los cuales la cultura conserva y genera nueva información cultural, lo cual implica la pregunta acerca de los procesos de transmisión de esa información. En este sentido, muchos de los textos lotmanianos aportan categorías productivas que sirvieron en nuestro caso para enriquecer la propuesta de formación. Ese enlace entre categorías de la semiótica de la

cultura y la formación inicial de profesores puede resultar estimulante para el diseño de otras propuestas, superadoras de la que aquí se presenta.

Antes de comentar nuestra experiencia, convendría delimitar la perspectiva teórica general de la semiótica de la cultura, para entender cuáles fueron los elementos que tuvieron mayor injerencia en nuestro plan y qué efectos se derivaron de esos planteos.

Según hemos señalado antes, la *semiótica de la cultura* de Lotman (1996) ofrece valiosos aportes para pensar la manera a través de la cual la información se conserva y se modifica dentro de un sistema cultural, atendiendo no sólo a los condicionamientos históricos sino también al modo en que se negocia la “traducción” entre distintos textos para garantizar procesos de memorización y creación de nueva información.

El concepto básico lotmaniano es el de *texto*, entendido como una “persona semiótica” de relativa homogeneidad, en constante interacción con otros textos dentro del sistema semiótico o *semiosfera* (Lotman, 1996, pp.77-82). Dentro de toda semiosfera es posible reconocer un estado de irregularidad interna por el diferencial de información entre textos: algunos tienden en mayor medida a la conservación de la información (memoria) y otros estimulan nueva información (creación). El texto artístico, por ejemplo, condensa enormes dosis de información y genera, a su vez, nueva información.

El concepto más vinculado al de texto es el de *lenguaje de la cultura*, entendido por Lotman (1982) como todo sistema codificante que traduce hechos de la realidad en materia semiótica para la construcción de *modelos* de mundo. Todo lenguaje “modeliza” la realidad porque construye modelos semióticos para interpretarla, percibirla e interactuar con ella. Entre esos sistemas codificantes, Lotman distingue sistemas de modelización primarios (como las lenguas naturales) y sistemas de mayor complejidad, secundarios (como la ley, la ciencia, el arte, etc.), que se apoyan en los primarios y se estructuran en analogía a ellos. Sin embargo, ninguna cultura modeliza la realidad a partir de un solo sistema codificante, sino que recurre, como mínimo, a dos. A ese carácter múltiple y complejo hace referencia Lotman cuando habla del *poliglotismo* de la cultura, es decir, la necesidad de toda cultura de expresarse a través de varios lenguajes culturales para expresar la complejidad del fenómeno.

El tercer y último concepto que mencionaremos es el de *frontera*. Las interacciones de significado entre textos y lenguajes no ocurren, según Lotman, en un espacio vacío sino dentro de un sistema que hace posible esas interacciones, un espacio semiótico delimitado (una semiosfera) que cuenta con un borde o frontera que señala el límite de una cultura dada y cumple la función, además, de diferenciarla de algo que no es ella misma, considerado su “afuera” cultural. La frontera funciona en esta concepción como una “línea porosa de filtros traductores” o “una serie de mecanismos buffer” que traduce mediante los lenguajes conocidos por una cultura aquella información que procede del afuera y que, si no fuese traducida, resultaría incomprendible (Lotman, 1996, p. 27).

La frontera aparece así como un elemento estructural y funcional a la vez, pues constituye no sólo un límite que diferencia sistemas semióticos, sino también un espacio de enlace que los pone en relación, los conecta y los traduce mutuamente. En torno a esta asociación entre frontera y traducción se condensa otras de las nociones más potentes de esta perspectiva semiótica a la hora de interpretar e interpelar los procesos de interacción que acontecen en el sistema de la cultura. Esa relación permite visualizar los continuos intentos de negociación de sentido entre los textos, materializando la idea de que la comunicación no se produce por la coincidencia de códigos, sino más bien por la capacidad diferencial de cada lenguaje y cada texto para modelizar el mundo según sus propios recursos semióticos. Lejos de constituir un obstáculo o “ruido” informativo, ese margen de intraducibilidad entre textos se revela precisamente como el espacio inagotable y siempre fecundo para la generación de nuevos significados en la cultura, según Lotman.

Munidos de estos supuestos teóricos, podemos analizar a continuación algunas estrategias metodológicas y resultados derivados de esta introducción de conceptos lotmanianos en la planificación de la materia.

Situaciones de frontera

Al partir de la consideración del diferencial semiótico entre textos como un generador de nueva información, pensamos productivo suscitar durante el proceso de

formación situaciones de frontera allí donde otros programas de formación eligen focalizar la gestión individual o la capacidad personal de cada futuro docente. En el caso de la materia, los practicantes realizaron todo el proceso formativo, tanto la instancia de observación como la práctica y parte de la reflexión post-práctica, en grupos de dos (2) personas o “parejas pedagógicas”. Liliana Sanjurjo (2012) subraya el valor formativo de este dispositivo pedagógico, acompañado de procesos de narrativización de la experiencia en el marco de la pareja pedagógica y en el contexto del curso.

Los alumnos realizaron observaciones en pareja en los cursos, tomando como guía una planilla orientadora elaborada por la cátedra según aportes de la etnografía de la educación (Calvo, 1992; Guber, 2005; Rockwell, 2011) e informaron luego los resultados de ese proceso, teniendo que consensuar valoraciones acerca del curso observado para justificar las estrategias didácticas en su propuesta de enseñanza. Así, fueron las diferencias de percepción y los matices que cada practicante consideró los que tuvieron que ser explicitados y negociados en ese escrito conjunto, activando procesos dialógicos a partir del diferencial de información entre la mirada de cada practicante. En analogía a la situación de diálogo tenso que se plantea entre los textos, cada visión de mundo y propuesta de intervención fue conceptualizada aquí como un texto que necesariamente tuvo que negociar sus sentidos en colisión con otro, siendo el resultado no la imposición de uno sobre otro sino la mixtura e interrelación por traducción de uno para otro. La narración se convirtió en instrumento de expresión con una autoría coral, capaz de plasmar las distintas voces y percepciones de la situación pero encauzándola según cierta finalidad: el tema asignado y el encuadre teórico-metodológico escogido por cada pareja pedagógica.

Otra situación de frontera deliberadamente generada en nuestro programa fue la decisión de vincular dos cátedras del último año de cursado de la carrera, Taller de Producción de materiales para la enseñanza y Observación y práctica de la enseñanza. Rompiendo la lógica insular de la cátedra universitaria, nuestra intención fue la generación de actividades transversales que hicieran visible la complejidad de la práctica docente en tanto texto complejo de la cultura, bajo una lógica estereoscópica al

decir de Lotman, pues se requieren al menos dos componentes dialógicos pero asimétricos según la información que portan, para la descripción y modelización de un fenómeno.

Se suele afirmar frecuentemente que la práctica docente es una tarea compleja (Davini, 2016), atravesada por variables sociohistóricas y políticas (Apple, 2013; Tenti Fanfani, 2009). Sin embargo, a pesar de esta afirmación, la formación docente de profesores en la Universidad tiende a efectuar una traducción abstracta de esa práctica docente que la simplifica y aísla de sus contextos reales, privilegiando el saber técnico o teórico antes bien que la reflexión en el campo y la valoración de los sentidos prácticos, las biografías escolares y las experiencias formativas de los propios practicantes. Decidimos entonces sincronizar actividades entre las dos cátedras y construir una modalidad de trabajo y evaluación conjunta, de modo que la propuesta elaborada por los alumnos durante el primer semestre resultara legible como instrumento de evaluación para ambas cátedras, bajo la forma de primera “evaluación parcial”. El espacio de diálogo generado fue no solamente epistemológico y teórico, sino también organizativo y curricular, con una respuesta por parte de los alumnos muy positiva, quienes manifestaron la utilidad, confluencia e integración de contenidos que representaba esta asociación entre cátedras. Elaborar una evaluación unificada permitió además considerar dimensiones que suelen disociarse en función de la lógica de compartimentos disciplinares en la academia, expandiendo los límites expresivos y argumentativos de los textos al multiplicar los destinatarios previstos.

Desde una lectura lotmaniana, podríamos pensar que lo que ocurrió allí fue, en primer término, la generación de un espacio de frontera porosa y el surgimiento consiguiente de tensiones de sentido, con la inmediata creolización de los lenguajes para garantizar la comunicación entre cátedras. Lo segundo, fue la posibilidad de percibir ante la porosidad de estas nuevas fronteras, la condición más restrictiva de otras y la elaboración de una reflexión acerca de los límites inter-cátedra universitaria. Esta crítica, claro está, requiere mucho más tiempo y maduración para poder ser articulada en propuestas concretas que superen el acuerdo entre sólo dos cátedras, como fue en este caso. La inquietud, sin embargo, pudo ser planteada.

La memoria de la cultura

Davini (2016) menciona como recurso formativo que promueve la reflexión continua, la autoevaluación y la metacognición de los practicantes, el “cuaderno de narraciones personales” (p. 148). En el caso de la experiencia que comentamos, se propuso la articulación de textos que plasmaran distintos momentos de reflexión, vivencia y estado emocional de los practicantes a lo largo del proceso formativo.

Al inicio del ciclo lectivo, apenas iniciada la materia, se pidió a los alumnos que anotaran algunos rasgos de lo que consideraban ser un “buen” y “mal” docente. Ese texto inicial que elaboraron en clase remitía en muchos casos a narraciones de experiencias con otros docentes que, de un modo o de otro, los habían “marcado”. Fueron, en general, textos intuitivos y de alto contenido personal, signados por un estado emocional de expectativa frente al desafío de la práctica docente que se iniciaría en los meses siguientes. Los fundamentos de esas narraciones aludían a formas cristalizadas en la memoria cultural acerca la docencia como “servicio desinteresado”, “vocación” y “práctica transformadora”. En algunos de esos textos aparecieron además atributos valorados como esenciales de un “ser” docente, como ser la comprensión, la escucha, la pasión, el interés y el conocimiento. Entre los defectos o rasgos negativos que señalaron los practicantes, aparecieron el autoritarismo, el desinterés, el poco manejo del tema, la violencia. Esos textos fueron revisitados en varias oportunidades a lo largo del año, según el desarrollo de los temas teóricos de la materia; se los trabajó en detalle durante el proceso de reflexión post-práctica (octubre) y en el coloquio, al terminar el año.

En términos lotmanianos, pensamos ese primer texto producido por los alumnos como un texto de un alto valor simbólico, un texto mítico: arcaico, profundamente ambiguo y relativamente autónomo, es decir, capaz de presentarse con cierta univocidad en diferentes contextos. Frente a esa construcción mitificada del “buen ser docente”, propusimos desarticular a lo largo del año esta idea de “ser” para pensar más bien el “hacer” docente y las posibilidades de profesionalizar la práctica si se eluden esencialismos condicionantes. Así, podríamos decir que frente al símbolo del “buen

docente”, los alumnos fueron construyendo un texto distinto a lo largo del ciclo, en el que se substituyó la lógica del ser por la del hacer, y el enunciado impersonal por el uso cada vez más fundamentado de la primera persona a partir de la propia reflexión sobre la práctica fundamentada en la teoría.

Durante los meses de observación y práctica, se incentivó a los alumnos a llevar un cuaderno de campo donde anotaran no sólo sus observaciones sino también algunas ideas, vivencias e interpretaciones de la experiencia. Esas anotaciones fueron los insumos para consignas concretas de los trabajos prácticos y parciales, aunque el mayor trabajo con estos materiales se desarrolló durante la instancia de reflexión post-práctica, luego de finalizadas las prácticas, en el mes de octubre.

En esta segunda experiencia de escritura, los practicantes contaron con una guía de elaboración del trabajo final de manera procesual, con preguntas orientadoras y ejes de reflexión para ser discutidos durante los encuentros presenciales junto con los borradores de los trabajos. El elemento medular en este trabajo final era un texto narrativo sobre lo acontecido, que recuperara: las expectativas de lo que significaba ser “buen docente” trabajadas a principio de año, las problematizaciones generadas a partir de esa representación y el modo en que la experiencia contribuyó al desarrollo de aptitudes reflexivas junto con saberes teórico-prácticos. También, tensiones específicas surgidas en la práctica a partir de la teoría o los contenidos de la materia y durante la carrera, y una reflexión final acerca del “hacer” docente desde el paradigma de la reflexividad (Molina Ahumada, 2015).

Como puede apreciarse, la narración intentaba repensar las expectativas iniciales a partir de los sucesos en la práctica, privilegiando el modo en que cada enunciadore en el texto construiría una cronología y lógica para esos acontecimientos, otorgando con esa secuencia un sentido (en su acepción de significado y también de dirección de lectura) a la experiencia. Tras la práctica, mitigada ya la ansiedad y el temor del primer ingreso al aula, los practicantes podían reflexionar con calma y mayor sentido crítico no sólo su planificación sino también las decisiones que acabaron tomando, negociando en el seno de cada pareja pedagógica el modo en que ese conjunto de hechos sería narrado y ordenado. Concatenar las instancias de ese modo permitió en todos los casos

establecer una suerte de contrapunto entre la narración inicial (muchas veces citada explícitamente) y la narración final, calibrando en esa diferencia aquello que los practicantes percibieron como proceso formativo.

Lotman considera que el arte en general y la literatura en particular son textos complejos por su capacidad de refuncionalizar el espesor simbólico de textos arcaicos como el mito. En el caso de nuestra materia, la narración al finalizar el año lectivo acabó proponiendo una lógica personal, en muchos casos expresada a través de figuras retóricas como metáforas y comparaciones, dando cuerpo a la poética o modo particular de hacer docencia que cada practicante había descubierto y alimentado durante su práctica. Podríamos decir que se trataba en el fondo de textos polémicos, expresivos de una “poética” que entraba en tensión con los “mitos” escuchados y heredados acerca de lo que era “ser” un “buen” docente.

La narración colaboraba en establecer una lógica temporal y causal para los acontecimientos, pero también el contraste entre narraciones enunciadas desde distintas posiciones temporales permitía calibrar el grado de reflexividad obtenida durante el proceso experimentado.

Mecanismos buffer

La experiencia dentro de la cátedra culminó con una instancia de socialización de puertas abiertas. En diciembre, al finalizar el año, realizamos un Foro de reflexión post-práctica al que fueron invitados docentes de las materias didácticas afines, directivos de la Facultad y profesores anfitriones de los cursos en los que se habían realizado las prácticas ese año. Se les pidió a los alumnos que elaboraran una síntesis por pareja pedagógica, donde comentaran los principales hallazgos de su experiencia, según algunos ejes teóricos que habían sido abordados: formación docente, relación teoría-práctica, evaluación, interculturalidad, escuela en crisis, entre otros. Para muchos, fue su primera experiencia de exposición en un evento académico. Luego de sus intervenciones, se generó un espacio de comentario y debate que enriqueció, aún más, sus ideas. La experiencia fue novedosa en el contexto de la Facultad y nació con la intención de poder ser replicada con otras cátedras.

Lotman también estuvo en la base para el diseño de esa propuesta de Foro. Se partió de la idea de *mecanismo buffer* o *filtro traductor*, con la cual Lotman describe los elementos compositivos de la frontera que se encargan de traducir la información externa. El objetivo del Foro era, precisamente, realizar este trabajo de traducción entre docentes nóveles y docentes más experimentados.

La dinámica del Foro incentivó negociaciones de sentido allí donde antes imperaba una sola voz (la del docente a cargo de la cátedra) y una concepción jerárquica del poder, sustentada en la evaluación unidireccional. Por el contrario, el foro propició la interrelación entre pares y el uso horizontal de la palabra, con instancias de exposición y posterior debate, además de la generación de una instancia evaluativa de carácter colaborativo y mayor apertura democrática: el conjunto de practicantes, reflexionando sobre su práctica, colaboraba en la valoración de la experiencia de cada uno y de todos, propiciaba críticas y propuestas para las cátedras y también para la Facultad.

La segunda finalidad del Foro fue garantizar la dinamización del sentido y la propagación de una lógica reflexiva sobre las propias prácticas docentes que expandiera los límites de las materias implicadas. Zeichner y Liston (1998) hablan de *formar docentes reflexivos* y refieren con este propósito al hecho de propiciar autonomía reflexiva y criticidad. Resulta útil pensar aquí en la imagen de los dispositivos traductores alineados en la frontera cultural según la descripción de Lotman, garantes de que ese pase de esferas y ese transcurrir semiótico de un lugar a otro, efectivamente tenga lugar. El docente reflexivo comparte con aquel mecanismo buffer la capacidad de mediar semióticamente y traducir contenidos entre esferas que lo necesitan para entablar esa comunicación. Él mismo opera como un mecanismo traductor y de lo que se trata, según esta lógica, es de garantizar que sea lo suficientemente receptivo y poroso para poder negociar sentidos al ser colocado en el interregno de los saberes. El foro no sólo propicio sino que estableció como condición de existencia esta situación de colocar al practicante como sujeto de frontera.

El Foro de reflexión post-práctica tuvo una evaluación muy positiva por parte de todos los asistentes y se replicó nuevamente en 2016 (con otras cátedras de Observación

y práctica en los otros profesorados que se dictan en la Facultad) y en 2017 (incorporando a las cátedras de Didáctica general y especial). En esencia, podríamos decir que fue pensado como sinopsis de la materia, intentando rescatar aquellos núcleos de la formación que habían estado basados, a su vez, en concepciones teóricas de la semiótica cultural.

Podríamos pensar entonces que el objetivo último de la materia fue materializar esta idea de que las prácticas docentes más productivas son aquellas que dinamizan la información, garantizan la negociación de sentidos y conectan esferas. Resulta útil recordar aquí que Lotman piensa la frontera a través de la analogía de la piel: una membrana adaptativa y porosa donde se cifran procesos centrales para la conservación y adaptación de los sistemas vivos en relación a su medio y a otros seres. Del mismo modo, nos propusimos pensar las prácticas docentes (y en particular la instancia formativa de práctica docente) como una situación de membrana o “frontera” en sentido lotmaniano, que nos impidiera reducir esa tarea a una lista de recetas didácticas. Lo que cobró visibilidad y preponderancia fueron, más bien, las intensas negociaciones de significado que pasan en todo momento durante ese proceso y que tienen al docente como su actor privilegiado; los dispositivos dialógicos y de narrativización de la experiencia; y la multiplicación de los espacios de intercambio y evaluación colaborativa como el Foro.

Palabras finales

Como puede apreciarse en este recorrido, partir de la perspectiva semiótico-cultural de Iuri Lotman nos permitió enriquecer no sólo la planificación de las actividades sino la fundamentación misma de los conceptos en juego en esa práctica de formar docentes. Lejos de constituir una mera referencia teórica, las categorías lotmanianas dieron sustento a las decisiones metodológicas, a la configuración de dispositivos didácticos y a la orientación del enfoque frente al campo de problemáticas implicadas. Muchas veces, esas categorías también suscitaron problemáticas novedosas al introducir formas de interlocución entre textos diferentes (lo que hemos llamado aquí

la generación de “situaciones de frontera” como mecanismo para dinamizar la información).

No fue intención de este trabajo incorporar gratuitamente un enfoque teórico, sino concebirlo como un faro para entender quehaceres docentes: tanto el nuestro, en el rol de ser docentes formadores, como el de los alumnos en su papel de futuros formadores. La semiótica de la cultura de Iuri Lotman ofrece, desde nuestra perspectiva, valiosos aportes al campo. En primer lugar, porque hace visible la complejidad e ilumina algunos principios de respuesta frente a la riqueza que ofrece la tarea docente; y en segundo lugar, porque pone en evidencia formas de poiesis (poesía en suma) allí donde otros ven solamente instrucciones y recetas para enseñar.

Referencias

- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, XVII (17/1 y 2), 27-35.
- Calvo, B. (1992). Etnografías de la educación. *Nueva Antropología*, XII (42), 9-26.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Edelstein, G. (1995). La práctica de la enseñanza en la formación de docentes. En Coria, A. y Edelstein, G. (Eds.), *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. (pp. 11-32). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Geertz, C. (2005). *Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita*. En *Obras e vidas. O antropólogo como autor* (pp. 11-39). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Guber, R. (2005). *La observación participante: Nueva identidad para una vieja técnica*. En *El salvaje metropolitano* (pp. 171-188). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lotman, I. (1982). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Editorial Istmo.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Lotman, I. (1998). *Clío en la encrucijada*. En *La Semiosfera II* (pp. 244-254). Madrid: Editorial Cátedra.
- Molina Ahumada, E. (2015). *Guía de reflexión post-práctica LM/LE y de elaboración de informe final*. Material de cátedra Observación de Práctica de la Enseñanza (sección Español), Facultad de Lenguas, UNC. Córdoba.
- Rockwell, E. (2011). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 48-74). Buenos Aires: Paidós.
- Rozada Martínez, J. (1997). "Complicaciones" teóricas e ideológicas imprescindibles para plantearse cualquier cuestión referida a la enseñanza institucionalizada. En *Formarse como profesor* (pp. 10-31). Madrid: Editorial Akal.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: Un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, XVI (1), 22-32.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Velaz de Medrano, C. y Vailant, D. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*

profesional docente (pp. 39-48). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.

Zeichner, K. y Liston, D. (1998). Formando 'Maestros reflexivos'. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Comp.), Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. (pp. 263-298). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.