



Autoria: Rawpixel a Depositphotos

Els relats projectius dialogats i l'escriptura col·lectiva sobre les pràctiques

Experiències d'escriptura col·laborativa en la formació docent inicial

Marcos Maldonado, Kristine Balslev
Universitat de Ginebra. Suïssa

Aquest article descriu l'experiència de la Universitat de Ginebra amb els relats projectius dialogats i l'escriptura reflexiva col·lectiva en la formació docent. Inspirat en els guions conjeturals de l'Argentina, el dispositiu s'utilitza per acompanyar els estudiants a reflexionar sobre les seves pràctiques i trajectòries formatives. L'article destaca la utilitat d'aquesta eina per a la reflexió col·lectiva i la transformació de les pràctiques docents.

PARAULES CLAU

- RELATS PROJECTIUS DIALOGATS
- ESCRIPTURA COL·LECTIVA
- EXPERIÈNCIES D'ESCRITURA COL·LABORATIVA
- FORMACIÓ DOCENT INICIAL
- REFLEXIÓ COL·LECTIVA
- TRANSFORMACIÓ DE LES PRÀCTIQUES DOCENTS

FORMACIÓ EN ALTERNANÇA I ELS SEUS DISPOSITIUS

En la formació docent basada en l'alternança teoria-pràctica, el repte rau a saber «utilitzar i jugar amb els diferents espais, els diferents temps i les diferents experiències humanes» per donar suport a l'aprenentatge (Maubant i Gremion, 2022, p. 7), especialment aportant pràctiques i situacions professionals a l'espai formatiu. Això vol dir que els estudiants necessiten produir discursos orals o escrits per posar en paraules les experiències a fi de transformar certs estats de coneixement, de pràctiques, de formes d'actuar i d'interpretar el món. L'alternança inclou espais d'acció i de treball, així com espais dialògics i reflexius.

La formació en alternança ofereix dispositius perquè els estudiants revisin les seves experiències passades o pensin de manera projectiva en les seves accions futures. Aquests dispositius poden incloure estudis de casos, anàlisis de pràctiques, relats de vida i autoconfrontacions basades en la filmació de classes. Més enllà de portar a l'espai de formació experiències passades, inclouen una dimensió projectiva en la mesura que l'anàlisi dels fets viscuts sol conduir a consideracions sobre els fets futurs. D'altra banda, els dispositius que posen la projecció en primer pla solen con-

sistir en la planificació de seqüències didàctiques de diferents maneres, que van des d'un succint «full de ruta» fins a la redacció d'un text que integra diverses dimensions de la planificació.

A la Universitat de Ginebra utilitzen un dispositiu basat en l'escriptura reflexiva col·lectiva i col·laborativa, inspirat en els *guions conjeturals* de l'Argentina (Bombini, 2012). Aquest dispositiu es construeix sobre la projecció de l'acció, la imaginació de situacions professionals i la interacció escrita entre companys, i es presenta en forma de *relats projectius dialogats*. A través de la descripció del funcionament d'aquest dispositiu, mirarem d'identificar què es construeix en aquests tipus de textos reflexius i en els discursos projectius.

■
La formació en l'alternança teoria-pràctica ofereix dispositius perquè els estudiants revisin les seves experiències passades o pensin de manera projectiva en les seves accions futures

PROJECCIÓ DE L'ACCIÓ I EL PENSAMENT REFLEXIU

Des d'una perspectiva fenomenològica, cada acció és el resultat d'un projecte concebut prèviament per una persona. El projecte difereix de l'acte d'acció perquè només existeix en el pensament reflexiu i no en l'experiència immediata. La significació de les nostres accions es concep en la projecció i es desenvolupa i transforma en l'execució de l'acció i en l'anàlisi posterior. Si la formació pràctica busca construir una identitat docent i transformar els modes d'actuació dels practicants, l'actuar docent cal pensar-se en tres etapes consecutives: en la seva projecció, en la seva execució i en la seva anàlisi *a posteriori*. Depenent d'on estiguem, podem trobar tres tipus de reflexió: la reflexió abans, durant i després de l'acció. La recerca en l'àmbit de la formació del professorat s'ha centrat principalment en les reflexions durant i després de l'acció (Perrenoud, 2007), deixant de banda les reflexions dels docents durant la concepció de l'ensenyament.

La planificació d'una classe és una tasca fonamental per aconseguir un aprenentatge significatiu. Implica la projecció del professor sobre la situació docent, anticipant les possibles dificultats a l'aula i prenent constantment decisions per adaptar-se a les necessitats i ritmes d'aprenen-



Les recerques en l'àmbit de la formació del professorat s'han centrat principalment en les reflexions durant i després de l'acció, deixant de banda les reflexions sobre la concepció de l'ensenyament

tatge dels alumnes. Aquest procés implica una activitat cognitiva i reflexiva, feta generalment en solitari. Les planificacions representen el resultat d'aquesta activitat reflexiva, en què els docents imaginen la situació d'ensenyament per anticipar les seves accions. Més enllà d'això, el procés de presa de decisions continua sent en general una activitat individual i solitària.

Partint d'aquestes inquietuds, com a formadors ens hem proposat crear un espai en la formació que ens permeti acompanyar la reflexió abans de l'acció. Amb l'escriptura dels relats projectius hem aconseguit visibilitzar aquesta fase crucial de la professió i proposar-los com a objectes de formació per abordar-los en una tasca col·lectiva.

El diàleg col·lectiu i la transformació de la pràctica com a objecte de la formació

En un context formatiu, el subjecte es forma amb altres i els formadors s'apropien d'aquesta dimensió col·lectiva de diferents maneres: proposant treballs en grup, fomentant el debat entre els estudiants, etc. Aquesta dimensió col·lectiva de la formació influirà en els discursos produïts i en les operacions reflexivocognitives (Vanhulle, 2013). En efecte, la confrontació amb els altres afecta el punt de vista, qüestiona el que és obvi, modifica els objectes de coneixement, contribueix a crear una comunitat de discurs i de pràctica i repercuteix en l'acció docent del subjecte en formació.

Els coneixements professionals es construeixen en part socialment, sobretot en els diàlegs professionals (Orland-Barak, 2011). Així, els espais de formació permeten posar en contacte la reflexivitat individual i la reflexivitat social, a fi de resoldre les tensions entre el jo-individu i el jo-social

En un context de formació, el subjecte es forma amb altres i els formadors s'apropien de la dimensió col·lectiva. Això influirà en els discursos produïts i en les operacions reflexivocognitives



dels subjectes en formació, entre el que solen fer i el que creuen que haurien de fer. En aquest sentit, la trobada amb l'altre, la seva mirada i la seva història, revela les contradiccions de les nostres accions i permet establir un ordre diferent, una nova acció. Sense la mirada de l'altre no tindria lloc la desestabilització de la norma, del que és habitual i del que és conegut, i molt menys la transformació de les pràctiques.

Relats projectius dialogats: una escriptura reflexiva i col·lectiva

L'escriptura de relats projectius es proposa en un curs transversal, *Dossier de Desenvolupament Professional*, de la formació inicial del professorat a l'Institut de Formació Docent de la Universitat de Ginebra. Aquest curs és opcional per a totes aquelles disciplines que tinguin com a objectiu situar els estudiants en un procés reflexiu sobre les seves pràctiques i trajectòries formatives. Els estudiants analitzen situacions concretes de les seves experiències a l'aula i, a través del diàleg entre companys i formadors, proposen solucions als obstacles trobats. Aquests relats es basen en l'escriptura de seqüències d'ensenyament sobre continguts de les disciplines impartides pels practicants. Els textos es comparteixen en els grups de treball,¹ formats per cinc o sis practicants i formadors. Els textos els llegeixen tots els

membres del grup, que comenten, fan preguntes, valoren activitats, proposen accions alternatives i comparteixen les seves experiències. El nostre paper com a formadors en aquest procés és fer preguntes o comentaris que ens permetin generar una discussió entre els practicants.

El procés d'escriure els relats projectius es divideix en dues fases. En la primera fase, els estudiants reben una consigna que els indica com han d'escriure les seves històries. La consigna busca posar els estudiants en una situació en la qual es puguin projectar en les seves accions i proporcionar un *discursiu-reflexiu comú* (Chabanne i Bucheton, 2002) que faciliti el desenvolupament del pensament projectiu i l'explicitació de les seves hipòtesis, incerteses i pors respecte a l'acte d'ensenyament.

El primer text produït pels estudiants es caracteritza per l'ús de discursos descriptius, explicatius, narratius i interactius. Els relats descriuen situacions d'ensenyament, característiques dels alumnes i justificacions de les decisions preses; narren seqüències d'accions projectades, i imaginem diàlegs amb els alumnes. Cada història correspon a una classe de 45 minuts. A continuació es mostren alguns fragments d'aquests relats.

➤ Context del curs i característiques dels alumnes:

Hi ha 23 alumnes a la classe, dels quals 6 repeteixen l'any. És una classe bastant explosiva, però que participa en les activitats proposades. No obstant això, hi ha un gran nombre d'estudiants que no volen estar a l'escola. Per tant, és molt habitual que em sabotegin la classe, tot i que no necessàriament de manera deliberada.

[Lora, practicant de francès]

➤ **Justificació de les decisions preses:**

Aquesta classe gira al voltant de la temàtica del Dia Internacional de la Felicitat. [...] la qüestió de la felicitat continua sent un element central del benestar que també afecta els alumnes. Em sembla, doncs, un tema de discussió interessant que permet que tots els alumnes se sentin involucrats.

[Agnes, practicant d'anglès]

➤ **Seqüències d'accions didàctiques imaginades, els motius, les intencions i les expectatives:**

Després d'una discussió introductòria sobre els nombres inferiors a zero, els distribuiré el material del curs i les tres fitxes autocorrectives. Faré que un estudiant llegeixi la primera oració que introdueix el terme de vocabulari nombre enter relatiu [...]. A continuació, els convidaré a fer els exercicis 1, 2 i 3 sense donar-los més detalls sobre la consigna. Vull que descobreixin per ells mateixos l'escala de la línia que hi ha l'exercici 1. [...] Espero que els alumnes que interrogui trobin les meves preguntes bastant fàcils i les contestin sense dificultats.

[Laura, practicant de matemàtiques]

➤ **Interaccions didàctiques imaginades:**

PROFESSORA: Si us plau, guardeu els quaderns. Ara tornarem als exercicis sobre l'argumentació. Qui recorda la diferència entre un procediment dialògic i un procediment hermenèutic?

ALUMNE 1: Un enfocament dialògic és quan...

Un enfocament hermenèutic és quan...

PROFESSORA: Molt bé. Avui treballarem el procés dialògic. Així doncs, us proposo dues cites [...]. N'heu de triar una. Quina de les dues frases us inspiren més? Voteu! Aixequen la mà si és la primera, si és la segona...

D'acord, ara haureu de treballar amb la cita que heu triat.

ALUMNE 2: Ai, no, no vull treballar aquesta cita, jo.

MESTRE: Però ara ja has votat i et toca fer això.

Considera que és un bon exercici per al futur. Durant l'examen hauràs d'escriure alguna cosa a partir d'una cita que potser no t'agradarà. Així que pren-t'ho com una oportunitat.

ALUMNE 2: D'acord...

[Lora, practicant de francès]

Escriure seqüències d'ensenyament projectades porta els practicants a imaginar accions i activitats interconnectades, enfocades en alumnes reals i els seus resultats esperats. La representació d'interaccions imaginades amb els seus alumnes els fa reflexionar sobre les relacions entre els seus discursos i efectes. Els relats projectius aborden problemes que superen els aspectes purament didàctics, i permeten reflexionar sobre la complexitat de l'acte d'ensenyar. Aquests textos revelen temors, dificultats i coneixements implícits en la presa de decisions, i proporcionen una representació propera a les concepcions que els practicants tenen de la professió docent.

Durant la segona fase, els practicants llegeixen i reaccionen als relats projectius compartits a l'espai virtual. L'objectiu de la tasca és generar un diàleg al voltant de les accions projectades. Aquesta activitat s'acompleix en un període de dues o tres setmanes en què cadascú llegeix el text, el comenta i fa preguntes. Això permet relacionar experiències comunes al voltant de situacions projectades i compartir relats breus d'experiències similars. Els autors dels textos responen als comentaris, argumentant a favor o en contra de determinats posicionaments i incorporant o rebutjant sugge-

riments dels seus companys. Aquesta dinàmica fomenta una interacció escrita que transforma la situació imaginada en la primera versió del text.

Les interaccions s'insereixen en el cos del relat projectiu com segments dialògics i es diferencien del text original per l'ús de diferents tipus de colors: el negre és el relat projectiu i els diferents colors són les intervencions dels companys i el formador:

👉 Anuncio el treball en grup. Els alumnes es divideixen lliurement en parelles segons les seves afinitats.

MARCOS: Què passaria si en donar-los la llibertat de formar grups es creés un moment de rebombori o si la distribució dels grups no fos equitativa?

IGNACIO: La lliure formació de grups correspon a la distribució «natural» dels alumnes a l'aula, en què les taules s'agrupen per dos. Però per evitar problemes jo podria dir als alumnes que treballessin només amb els seus companys de pupitre [...]. En general no tinc cap problema per imposar-me si la formació de grups provoca un rebombori.

LORA: Dius que deixes que els grups es formin per afinitat. En el meu cas, construir els grups jo mateixa ha permès que altres alumnes es coneguin i facin intercanvis entre ells. Jo veig que això els ha permès conèixer-se més bé i sentir-se una mica més còmodes a l'aula [...].

IGNACIO: Jo havia pensat que era un bon tracte deixar-los «lliures» per a la primera part de l'activitat i després formar jo mateix els grups per a la segona part. Amb aquesta idea, el meu objectiu era millorar la dinàmica del grup original i permetre que els alumnes anessin a aprendre coses d'altres companys per «importar», després, als seus

grups originals informació, coneixements, mètodes, etc. Això els permetria aprendre coses dels companys amb qui no estan habituats a treballar.

JULIÁN: Si és possible, val la pena variar: de vegades imposar els grups i d'altres deixar-los lliures. Estic d'acord amb la Lora quan diu que obligar a treballar junts alguns alumnes que no ho haurien fet espontàniament ens pot donar sorpreses agradables. En els moments en què poden triar lliurement, si veiem que la cosa no funciona, podem utilitzar això per remarcar-los que precisament per aquest motiu els imposem els grups i que, si no posen voluntat per treballar, a la pròxima no tornaran a treballar junts.

[Ignacio, practicant de francès]

Com podem veure en aquest exemple, la reflexió col·lectiva en aquests diàlegs se centra en situacions d'ensenyament i en les relacions entre subjectes, accions, finalitats, mitjans i resultats. La situació projectada esdevé, així, objecte de la interacció, analitzada i problematitzada des de diferents punts de vista. La pregunta del formador (Marcos) va generar un intercanvi d'idees i reflexions sobre les possibles implicacions i problemes que podrien sorgir en relació amb la formació de grups. Es tracta d'una discussió que permet als practicants aportar les seves pròpies experiències i perspectives, i que busca trobar solucions pràctiques i efectives. Per exemple, l'Ignacio aclareix la idea de la «lliure formació de grups» i proposa solucions concretes per evitar moments de rebombori. També es discuteix la possibilitat de variar entre la formació de grups imposada i la lliure elecció dels alumnes.

Des d'aquesta perspectiva, identifiquem diversos tipus d'interaccions que potencien les transfor-

macions, incloent-hi les situacions hipotètiques alternatives. La pregunta plantejada pel formador presenta una alternativa hipotètica a la situació projectada per l'Ignacio: «Què passaria si...?». Aquesta manera de problematitzar la projecció a partir d'aquesta hipòtesi col·loca l'Ignacio en una nova situació que no ha previst i l'indueix a reflexionar sobre accions alternatives per afrontar els obstacles de la nova situació. En aquest sentit, les hipòtesis alternatives representen una alteració del curs d'acció esperat i són punts de bifurcacions de la projecció amb accions que han de ser planificades pel practicant.

En general, aquestes interaccions mostren com els coneixements teòrics i pràctics de la formació, les experiències, les trajectòries individuals i les concepcions d'ensenyament que cadascú té es posen en comú i es mobilitzen per resoldre els obstacles o dificultats pròpies de la professió docent. La dimensió col·lectiva i la força del col·lectiu generat en aquests diàlegs permeten trobar solucions o alternatives a les accions planificades i superar, així, les dificultats individuals.

CONCLUSIONS

L'escritura de relats projectius porta els practicants a fer un acte necessari i rutinari per a qualsevol docent: anticipar i planificar una classe. El dispositiu de formació converteix aquesta rutina, normalment solitària, en una oportunitat per explicitar intencions, objectius i preocupacions davant dels altres. L'ús de l'escritura, que requereix temps, una selecció de paraules i un cert grau de consciència, propicia la planificació i l'anticipació de la classe. El diàleg que s'estableix amb altres companys condueix a l'explicitació de raonaments i possibilita la consideració d'altres maneres de fer les coses. En aquest

sentit, un dels avantatges de l'escritura és que deixa temps per a la reacció en el diàleg, que és més difícil en l'oralitat, en què la velocitat del flux sovint fa que es perdin oportunitats d'una intervenció reflexiva.

Com a formadors i investigadors, aquest dispositiu planteja una sèrie de preguntes: Com podem intervenir perquè es reforci el caràcter col·lectiu de l'activitat? Com podem fomentar la construcció d'una comunitat de discurs i de pràctica entre els estudiants en formació? Quins rols i posicions hem d'assumir en les interaccions? El d'un col·lega que dona consells i es remet a les pròpies experiències? El d'un «guia» que fomenta els intercanvis? El d'un investigador que busca entendre més bé els processos de formació?

Un dels riscos d'aquest tipus de dispositiu és crear una comunitat de compassió (De Simone, 2021) i no una comunitat de pràctica que s'interessi per qüestionar, confrontar els punts de vista i buscar solucions als problemes presentats. El nostre paper com a formadors és prevenir aquest risc i generar situacions de discussió que ajudin els practicants a qüestionar les seves pràctiques. ◀

Nota

1. Els textos s'escriuen en un document de Word i es comparteixen en un espai OneDrive. Aquest accés en línia permet l'escritura col·laborativa i simultània entre diferents persones.

Referències bibliogràfiques

- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Chabanne, J.C.; Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in) visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. Tesis doctoral. Ginebra: Universitat de Ginebra.

Maubant, P.; Gremion, C. (2022). «Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance». *Phronesis*, 11 (1-2), p. 1-10.

Orland-Barak, L. (2006). «Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (1), p. 13-31.

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Mèxic: Colofón.

Vanhulle, S. (2013). «Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir». *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, (19), p. 37-67.

Adreces de contacte

Marcos Maldonado

Marcos.Maldonado@unige.ch

Kristine Balslev

Kristine.Balslev@unige.ch

Universitat de Ginebra. Suïssa

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes de març de 2023 i acceptat el mes de juny de 2023 per ser-hi publicat.

Transformación digital y plan digital de centro El reto de la escuela en el siglo XXI



David Álvarez Jiménez, Fernando Trujillo Sáez

En aquest llibre, analitzem el significat de la transformació digital que estem vivint en l'educació i com podem convertir-la en una experiència positiva. Per aconseguir-ho, hem recorregut a les tres fonts principals de la innovació educativa: una sòlida base teòrica i d'evidències científiques, una contundent anàlisi de bones pràctiques de centres educatius que ja estan en el camí de la transformació digital, i l'aprenentatge adquirit en l'acompanyament a centenars de docents en processos de digitalització.

Així doncs, el llibre ofereix tant preguntes per a la reflexió com unes pautes clares i concretes per al disseny d'un pla digital de centre.

DESPESES D'ENVIAMENT GRATIS
Península (mínim 10€)



 Hurtado, 29. 08022 Barcelona  amacias@grao.com  www.grao.com  934 080 464