

4 FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE



Equipo Editorial

Autoridades

Directora General de Cultura y Educación
Dra. Nora Silvana De Lucia

Consejo General de Cultura y Educación

Vicepresidente Primero
Dr. Claudio Marcelo Crissio

Subsecretario de Educación
Dr. Néstor Ribet

Subsecretario Administrativo
Cr. Gustavo Adolfo Sendra

Directora Provincial de Planeamiento
Lic. Marisa Paviskov

Director del Centro de Documentación
e Información Educativa
Lic. Rafael GaglianoLuthie

Equipo Editorial

Coordinación general
Lic. Cristina Planas

Redacción, edición, corrección y secretaría

Celina Carrizo

Prof. Cintia Rogovsky

Lic. Cristina Planas

Lic. Elisa Urtubey

Lic. María Natalia García

Diseño: DCV Valeria Gatti

Colaboradores

Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE); Dirección de Formación Continua y Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Foto de la portada: material provisto por los organizadores del Congreso.

Agradecimientos

Alejandra Paz-Brígida Franchella, Dirección de Formación Continua y Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

CIIE Almirante Brown; CIIE Esteban Echeverría, CIIE Junín, CIIE Quilmes y CIIE Merlo.

Escriben en este número

Alejandra Paz-Andrea Alliaud-E.Tenti Fanfani-Flavia

Terigi-Gabriela Dicker-Graciela Lombardi-Julio Schinca-

Lea Vezub-Liliana Zacañino-María del Carmen Reinoso-

María del Carmen Reinoso-Mariel Rabasa- María Marcela

Ramírez-Marta Souto-Mirian Barberena-Nora de Lucía-

Sandra Nicastro-Sara Bosoer-Silvia Lalli-Sofía Spanarelli

Sumario

EDITORIAL

- "Hablar de calidad es hablar de capacitación docente".
Por: Dra. Nora De Lucia

PALABRAS PRELIMINARES

- La Formación Docente Continua en los actuales
escenarios educativos, por Alejandra Paz. Por: Alejandra
Paz

PRESENTACIÓN

- Presentación del número . Por: Revista Anales de la
educación

ARTÍCULOS

- Centro de Capacitación, Información e Investigación
Educativa de Merlo. Por: CIIE Merlo

- Centro de Capacitación, Información e Investigación
Educativa de Almirante Brown. Por: Centro de
Capacitación, Información e Investigación Educativa
Almirante Brown

- Centro de Capacitación, Información e Investigación
Educativa de Junín. Por: Centro de Capacitación,
Información e Investigación Educativa de Junín

- Líneas para seguir pensando. Por: Sandra Nicastro
(conferencia)

- Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra
Escuela: formación gratuita, universal y en ejercicio. Por:
Revista Anales de la Educación Común

BAJO LA LUPA

- Líneas para seguir pensando. Por: Sandra Nicastro
(conferencia)

TERRITORIOS BONAERENSES

- Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Merlo. Por: CIIE Merlo
- Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Almirante Brown. Por: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa Almirante Brown
- Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Junín. Por: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Junín
- Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Quilmes. Por: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Quilmes
- Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de E. Echeverría. Por: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de E. Echeverría

OTROS TERRITORIOS

- Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela: formación gratuita, universal y en ejercicio. Por: Revista Anales de la Educación Común

ARTE Y EDUCACIÓN

- Los desafíos de la formación docente continua en el área de Educación Artística. Por: Julio Schinca y Silvia Lalli

CIENCIA Y EDUCACIÓN

- Los dispositivos de formación permanentes centrados en la escuela. Por: Sofia Spanarelli
- Dispositivo de formación con directores. Por: Liliana Zacaniño
- El director como coordinador pedagógico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje. Por: Sara Bosoer y María del Carmen Reinoso
- Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp. Por: Revista Anales de la Educación Común

DOSSIER

- Nuevos y viejos desafíos a la Formación Docente en tiempos de la educación como derecho. Por:
- Acerca de las formas de producción y circulación del saber pedagógico. Por:
- Conferencia Inaugural E. Tenti Fanfani: "Nuevos Docentes para el Siglo XXI". Por:
- Conferencia de Flavia Terigi: "La enseñanza como problema en la Formación a lo largo del ejercicio profesional". Por:
- Conferencia Gabriela Dicker: "Pedagogía de la Formación y pedagogía en la formación".

RESEÑAS

- A. Honneth: trabajo docente y teoría del reconocimiento en el aula. Por: Mirian Barberena
- Escenas de lectura con libros-álbum en la formación continua. Por: Mariel Rabasa y María Marcela Ramírez.

ENLACES SUGERIDOS

- Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente, material producido por el Instituto Nacional de Formación Docente. Por: Revista Anales de la Educación Común

Dra. Nora Silvana de Lucía

Editorial: “Hablar de calidad es hablar de capacitación docente”

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN PROVINCIAL EXPLICA NO SÓLO LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE SINO TAMBIÉN OTROS TÓPICOS FUNDAMENTALES DE LA AGENDA EDUCATIVA, PARA PROFUNDIZAR LA CALIDAD CON INCLUSIÓN

A fin de contextualizar la perspectiva de la formación y capacitación de los docentes en el marco de las políticas públicas que, en materia educativa, lleva adelante la provincia de Buenos Aires, la Revista Anales de la Educación común dialogó con la Directora General de Cultura y Educación, Dra. Nora Lucía. Esta entrevista que presentamos acá constituye la editorial de este número, enteramente dedicado a la formación y capacitación docente.

P: ¿Cómo se trabaja en la profundización de la calidad educativa en una jurisdicción de la diversidad y dimensión de la Provincia de Buenos Aires?

La provincia de Buenos Aires ha activado un cambio de paradigma en educación, fundado en la ampliación de derechos para mejorar la calidad educativa con inclusión y justicia social. Estos cambios se plasmaron en leyes y normas, tanto en el nivel nacional como en el provincial e institucional y, sobre todo, en políticas concretas e inversión.

En ese marco, el inmediato desafío consiste en vincular a la educación con el mundo productivo local, regional, provincial y nacional, con el objetivo de convertir a nuestros alumnos en grandes emprendedores. Estamos convencidos de que para ello debemos educar para la emancipación, en libertad y con responsabilidad.

P: ¿Esa tarea está ligada también a la capacitación docente?

Desde lo formal, incluso desde antes de la modificación de la Ley de Educación provincial 13.688/07, y de los acuerdos en el seno del Consejo Federal de Educación (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente y Programa Nacional de Formación Permanente), la provincia de Buenos Aires fue pionera en la formación y capacitación docente gratuita y con puntaje, acompañando de este modo al proceso de construcción de la carrera profesional docente.

Sin dudas, la formación de cuatro años de los profesores y la capacitación docente gratuita distinguen a nuestro país. Eso repercute directamente en el aula con mayor calidad en los aprendizajes: un docente inquieto, en permanente formación, genera una revisión continua de las prácticas pedagógicas y fortalecimiento del vínculo educador-alumno.

P: ¿Los resultados de esta tarea ya se están visualizando?

Al margen del permanente reconocimiento de los integrantes de esta gestión educativa a la tarea de los educadores, puedo dar prueba personal, ya que es lo que legítimamente observo en mis recorridos por las escuelas, del compromiso y de la responsabilidad de nuestros educadores. Se trata de profesionales activos, comprometidos y permeables a los cambios, que se esfuerzan por innovar y ser afectuosos.

Nuestro propósito común es trabajar en un proceso de continuidad pedagógica e institucional, que vincule a la familia y genere fuertes lazos entre la escuela y su contexto social y cultural. La provincia de Buenos Aires dio también el primer paso en materia de capacitación docente gratuita con puntaje; lo hizo al ofrecer las mismas oportunidades de capacitación en todo el territorio provincial. En cada distrito existe

un Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE). Estas instituciones organizan las ofertas de capacitación en el nivel regional y ofrecen, al mismo tiempo, una biblioteca pedagógica para uso exclusivo de los docentes.

P: ¿Qué conclusiones le merece la experiencia de la capacitación docente en servicio?

La gestión de nuestro Gobernador Daniel Scioli ha logrado dar respuesta efectiva a esta vieja demanda docente, que capacitó en servicio a más de 70.000 docentes durante 2013 y 2014. Además, mediante asistencias técnicas pedagógicas, los capacitadores intervienen directamente en las escuelas, acompañando a los docentes y ayudándolos a resolver situaciones cotidianas en los procesos de enseñanza.

Desde el año 2012 incluimos también una nueva modalidad, la capacitación virtual. Hoy en nuestro campus virtual se capacitan 15.000 docentes. Todo este esfuerzo lo hacemos con recursos provinciales, contando con 900 capacitadores. Durante 2014 ofrecimos un total de 160.000 oportunidades de capacitación, todas gratuitas, de calidad, en consonancia con nuestras prioridades y también con puntaje para los docentes.

En la gestión de nuestro Gobernador Daniel Scioli se dio respuesta efectiva a esta vieja demanda docente: se capacitó en servicio a más de 70.000 docentes durante 2013 y 2014.

Este año además sumamos el Plan Nacional de Formación Permanente, articulado con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un esfuerzo conjunto, como ya es común en estos años entre Nación y Provincia, con financiamiento nacional.

P: ¿Esta forma de capacitación tendrá continuidad en 2015?

Todos los docentes del sistema educativo podrán acceder durante el año 2015 a la capacitación, que es voluntaria en el componente disciplinar. Este programa nacional es una muestra más de apertura de nuestro

sistema educativo, y lo es porque las Universidades aportarán, desde su perspectiva, nuevas herramientas para los docentes, propiciando de esta manera un salto hacia la calidad. Porque entendemos que hablar de calidad es también hablar de formación permanente.

Entendemos que hablar de calidad es también hablar de formación permanente.

No debemos descuidar el trabajo en materia de capacitación que también hacen otros actores, como los referentes del programa Conectar Igualdad, los capacitadores en las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIEs); el Programa Nacional de Fortalecimiento de las Ciencias para el Nivel Secundario y la formación continua a través de los planes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

Podemos decir, no sin orgullo, que nuestra Provincia es pionera en capacitación. Y ahora le incorporamos un sesgo de apertura enriqueciendo el sistema con la participación de las Universidades y la articulación permanente con las políticas federales.

P: Es innegable la influencia de las nuevas tecnologías en la Educación y la Dirección General de Cultura y Educación trabaja fuerte en ese plano...

En la actualidad, tenemos Brecha Digital 0 en las escuelas secundariy de educación especial de la Provincia con el programa Conectar Igualdad. En las escuelas primarias -independientemente del apoyo de la Nación- comenzamos a entregar carros tecnológicos. Los mismos contienen materiales especialmente producidos por los equipos técnico pedagógicos de la Dirección General de Cultura y Educación. Es decir que en las 57.700 netbooks y en los carros tecnológicos, se encuentra un pack de contenidos producidos a partir de nuestros Diseños Curriculares. De esta manera, cada docente podrá planificar sus clases con los contenidos y las fichas técnicas propias de la provincia de Buenos Aires.

Actualmente se están distribuyendo 1650 carros tecnológicos que brindan la oportunidad de inclusión digital a los estudiantes del Ciclo Superior de Educación Primaria.

Actualmente se están distribuyendo 1650 carros tecnológicos que brindan la oportunidad de inclusión digital a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto año, es decir, del Ciclo Superior de Educación Primaria.

P: Otra cuestión. La sala de 4 años será obligatoria en todo el territorio nacional, pero en la provincia de Buenos Aires ya lo es desde hace algunos años...

Nuestra Provincia es pionera también en esto y recibimos con mucha alegría la decisión de nuestra Presidenta, Cristina Fernández de Kirchner, porque nos permite poder construir de manera conjunta nuevos edificios, con financiamiento nacional; y crear los jardines que nos faltan, con financiamiento provincial, para lograr inclusión al 100% en Sala de Cuatro años.

Aquí nuestro desafío concreto es: más jardines de infantes para más chicos.

P: A propósito de desafíos, ¿Qué evaluación hace de las prácticas profesionalizantes en el séptimo año de las escuelas técnicas?

Puede parecer redundante, pero la provincia de Buenos Aires también es pionera en este terreno. Este año finaliza la última cohorte que comenzó sus estudios secundarios con la antigua Ley Federal de Educación. A partir del 2015, el séptimo año en las escuelas técnicas bonaerenses será obligatoria para todas y todos los alumnos de esta Modalidad.

En esas escuelas, alrededor del 50% de los estudiantes realizan las prácticas profesionalizantes en empresas, instituciones, diferentes tipos de organizaciones y municipios. En 2013, el 97% de los estudiantes optó por cursar bajo esta Modalidad. Las orientaciones con las que pueden graduarse hoy los alumnos son: Electromecánica, Química, Tecnología de los alimentos, Electrónica, Informática, Aeronáutica, Automotores, Servicios turísticos, Multimedia, Construcción naval, Maestro mayor de obras, Programación, Electricidad, Mecánica y Energías renovables. El séptimo año sirve para que los alumnos realicen prácticas profesionalizantes en empresas y en la escuela. En esta instancia

desarrollan capacitaciones ligadas a su perfil profesional.

En 2013, un total de 10.500 alumnos de las 250 escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires recibieron su título de Técnico después de haber cursado siete años por primera vez en la historia de la educación argentina.

De esta forma, los estudiantes transitarán por todas las etapas que atraviesa un técnico para ingresar al mercado laboral, desde la presentación de los certificados de aptitud física y las primeras entrevistas, hasta la aplicación de los conocimientos que portan los alumnos en alguna de las áreas específicas de la empresa.

En 2013, un total de 10.500 alumnos de las 250 escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires, recibieron su título de técnico después de haber cursado siete años por primera vez en la historia de la educación argentina.

El título de técnico, homologado en el nivel nacional, había sido eliminado con la reforma educativa propuesta por la Ley Federal, en 1993. En tanto, el 3% que decidió culminar la escuela técnica con seis años recibió el título de Bachiller con Orientación Técnica. En ambos casos están habilitados para continuar con los estudios universitarios.

Esta iniciativa se propone también arraigar a los jóvenes en su ciudad de origen y desarrollar los lazos solidarios con las comunidades. Así, los jóvenes estudiantes y los trabajadores experimentados intercambian saberes para su propio perfeccionamiento, y además lo extienden a las demandas productivas de sus espacios sociales.

Esto es posible porque se piensa en una Argentina que fortalece la industrialización. De esta manera, la política educativa se inscribe en un marco que pretende formar sujetos para un proyecto de vida que los vincule al trabajo productivo, en el contexto del desarrollo nacional. El Estado no puede estar ausente y el Gobernador Daniel Scioli tiene la firme decisión de sostener las políticas educativas que vinculen la educación con el mundo del trabajo, para esta Argentina productiva.

P: Otro de los desafíos que enfrentará la educación provincial será la jornada completa...

Así es. Un total de 111 escuelas bonaerenses inició la jornada completa tras el receso invernal de 2014. El objetivo es que el año próximo haya 114 nuevos establecimientos con esta modalidad de clases extendidas.

Por lo tanto, la jornada completa alcanzará a 522 escuelas, dado que hasta 2013 teníamos 297 escuelas de ocho horas. Las escuelas seleccionadas para esta iniciativa se ubican en la mayoría de los distritos en la provincia de Buenos Aires. La selección de las mismas es el resultado de un trabajo que se realiza desde hace tiempo y que ha tenido en cuenta que estén dadas las condiciones de infraestructura, que cuenten con servicio alimentario escolar y el comedor, o sea, aquellas acondicionadas para que los chicos estén las ocho horas en la escuela.

Destaco el compromiso y la responsabilidad de nuestros educadores: son profesionales activos, comprometidos que se esfuerzan por innovar y ser afectuosos.

La jornada completa es muy bien recibida por las familias y los docentes. Se trata de escuelas que realmente quieren, necesitan y consideran este paso como una oportunidad para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes de los chicos. Como decía, se proyecta extender esta iniciativa a 114 nuevas escuelas de la Provincia, esto implica que los alumnos tendrán una carga horaria mayor, es decir, 35 horas semanales, y los docentes, 40 horas semanales. Creo que se trata de una gran noticia para las familias.

Respecto a los docentes, se establecerán espacios de capacitación y trabajo conjunto de los equipos, para favorecer la construcción de proyectos colectivos entre los colegas, dentro del horario escolar. Sin duda, esta herramienta redundará en beneficio de una mayor calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Además, tenemos previsto promover el desarrollo de actividades culturales, incrementar las propuestas deportivas, y acciones que ayudarán a que los niños y niñas pasen más tiempo en las aulas. De esta manera se va ir formando una juventud más sana, más fuerte, más desarrollada intelectualmente y, desde ya, más consciente de sus derechos.

Alejandra Paz

La Formación Docente Continua en los actuales escenarios educativos

LA ORGANIZACIÓN DE ESTE PRIMER CONGRESO DE FORMACIÓN CONTINUA ESTUVO A CARGO DE LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN, INFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CIIIE) Y LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA, DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PROYECTOS ESPECIALES, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

La Dirección de Formación Continua se propuso organizar el Primer Congreso Provincial de Formación Docente continua con la intención de crear un espacio colaborativo de reflexión, sobre el estado actual del campo específico de la formación docente continua en la Jurisdicción, desde el convencimiento de que es necesario profundizar el debate acerca de la formación permanente del colectivo docente y sus competencias para asumir el compromiso de los cambios educativos y laborales que el contexto sociocultural actual impone.

En tiempos en los que la educación se afirma como una de las estrategias privilegiadas para contribuir al crecimiento económico, reducir las desigualdades, ayudar a convivir en la diversidad, lograr mayor cohesión social y fortalecer los valores democráticos, la calidad de la formación de los docentes adquiere relevancia, en tanto que, los docentes son actores indispensables en los procesos educativos institucionalizados.

En nuestro país, la formación permanente de los docentes ha sido una

cuestión prioritaria en la agenda de la política educativa de las últimas décadas. Las Leyes Nacional y Provincial de Educación del año 2006 implicaron un avance importante en tanto marco legal para delimitar las futuras acciones políticas, orientadas a mejorar los saberes profesionales de los docentes.

Desde ese momento, la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, comenzó a diversificar las acciones de formación docente permanente, al mismo tiempo que atiende a las distintas realidades regionales y distritales, a los Niveles del sistema, a las condiciones del trabajo cotidiano escolar y a las trayectorias educativas de los docentes.

Al asumir la apuesta por una educación de calidad, amplió la concreción de planes y programas de capacitación integrales para maestros, profesores y directivos, en pos de atender a las condiciones de trabajo y a la especificidad de la formación docente, que redunden en experiencias de mejores prácticas institucionales y posibiliten procesos de mejores aprendizajes. De esta forma, el diseño de nuevos dispositivos de formación continua se entramó en un conjunto de iniciativas que implican, entre otras:

- la constitución de equipos técnicos en el nivel central y de acciones de desarrollo curricular con articulación de las direcciones docentes de Niveles y de Modalidades,
- la formación sostenida de docentes formadores,
- la conformación de equipos de capacitadores regionales en los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) en tanto instituciones responsables de la gestión territorial de la capacitación y la creación de una plataforma virtual para el desarrollo de propuestas a distancia.

La experiencia adquirida en los procesos de formación continua en la provincia durante los últimos años ha generado condiciones para definir el Primer Congreso Provincial de Formación Continua como ámbito institucionalizado para la reflexión, intercambio, análisis y debate de la situación del campo de la formación permanente a nivel nacional y provincial.

El análisis colectivo de supuestos, condiciones, contenidos, formatos, alcances y limitaciones de las diferentes acciones de formación continua, la identificación de puntos de tensión, problemas, singularidades y resultados en términos de transformación, impacto e innovación del trabajo en las aulas, permitió identificar núcleos de problematización para los cuales acordar nuevos desafíos orientados a fortalecer la profesión, las posibilidades de actuación y las oportunidades de aprendizaje de los sujetos de la formación continua.

Objetivos del Congreso Provincial de Formación Continua

Los CIIE y la Dirección de Formación Continua se propusieron los siguientes objetivos para el Primer Congreso:

- Promover un encuentro académico de intercambio entre gestores, capacitadores, investigadores, docentes e instituciones de formación de los sectores oficial, privado, y gremial de las jurisdicciones del país.
- Conocer, debatir y difundir avances teóricos e investigaciones, en el campo de la formación continua.
- Socializar experiencias que articulan el aula de capacitación con el/las aula/s de las instituciones educativas como dispositivos de formación continua.
- Analizar dispositivos orientados a favorecer las trayectorias de formación académica de capacitadores y capacitandos.
- Compartir saberes y experiencias de prácticas de enseñanza escolar a través de registros y documentaciones elaborados por docentes y capacitadores.
- Sistematizar el conocimiento construido a partir de los procesos de formación docente continua.
- Identificar núcleos de problematización que orienten los acuerdos

destinados a diseñar y anticipar nuevos tránsitos para el fortalecimiento, la actuación y la creación de renovadas oportunidades de aprendizaje para y con los sujetos de la formación docente continua.

- Aportar reflexivamente herramientas prospectivas para la gestión de la formación docente continua

Ejes Temáticos:

Se organizó el trabajo a través de tres ejes temáticos:

Eje 1: Modelos, políticas, estrategias y gestión de la Formación Docente Continua (FDC) en los actuales escenarios educativos.

1.1. Modelos y políticas

a) Debates y tendencias actuales de la FDC.

b) Carrera académica y condiciones del trabajo docente.

c) Las articulaciones entre formación docente inicial y continua. Articulación de políticas interjurisdiccionales relacionadas con la formación docente continua.

d) La evaluación de la Formación Continua: alcances

1.2. Estrategias y gestión de formación continua.

a) El entramado territorial de la FDC. Las prioridades de formación permanente.

b) Las Instituciones de FDC: alcances y limitaciones.

c) La gestión y planificación de la formación continua. Dispositivos y estrategias.

Eje 2: Contextos, sujetos, aprendizajes y experiencias: la configuración de las prácticas de FDC.

2.1. Contextos y sujetos

a) Los sujetos de la FDC. El docente capacitador. Trayectos de formación para formadores

b) Itinerarios y trayectorias de FDC

c) El docente y sus prácticas en el contexto de la formación continua; intereses, necesidades y la relación con la institución

d) El trabajo docente como objeto de la capacitación. Preguntas y cuestiones que articulan este contexto desde la perspectiva de los docentes y los capacitadores.

2.2. Aprendizajes y experiencias de formación

a) La FDC y el desarrollo curricular.

b) La formación permanente centrada en la escuela. Articulaciones entre el aula de capacitación y el aula escolar

c) La formación permanente y los soportes digitales

d) La biblioteca pedagógica y la gestión de la información y el conocimiento

Eje 3: La FDC, la investigación y la producción del conocimiento.

a) La investigación y la producción de conocimiento en el campo de la FDC. Obstáculos y tensiones

b) La Documentación y la difusión de experiencias de FDC.

c) Las redes de docentes investigadores.

Modalidad de Trabajo:

De acuerdo con los diferentes ejes temáticos, las actividades incluyeron:

- Conferencias a cargo de especialistas nacionales.
- Paneles y mesas redondas con invitados/as especiales.
- Mesas de trabajo sobre relatos de experiencias y comunicaciones.
- Presentaciones de libros.
- Muestra de posters (impresos / digitales).

Destinatarios:

La convocatoria fue abierta y se dirigió a docentes de todos los niveles y cargos, investigadores y estudiantes interesados en la investigación, planificación, gestión, desarrollo, y evaluación de acciones de formación docente continua.

Programa del Primer Congreso Provincial de Formación Docente Continua

Presentación del número

Presentamos este cuarto número de la Revista Anales de la Educación común-etapa digital, a poco más de un año de la realización del Primer Congreso Provincial de Formación Continua “La formación docente continua en los actuales escenarios educativos”, realizado en Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, entre el 11 y el 13 de noviembre del 2013.

Si bien la primera idea que evaluamos quienes hacemos esta publicación desde el Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie), en conjunto con las dos Direcciones que integran la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, estuvo vinculada a realizar solo una reproducción del valioso material de ese Congreso, el proyecto original se fue ampliando. Así que por un lado presentamos, en diversos lenguajes multimediales, las ponencias de especialistas que participaron del Congreso, como Emilio Tenti Fanfani, Flavia Teriggi, Sandra Nicastro, Gabriela Dicker, Lea Vezub, entre otros, que forman un Dossier. Por el otro, los aportes en primera persona de varios de los Centros de Investigación e Información Educativa (CIIES); artículos presentados en aquel Congreso y otros vinculados a las políticas públicas que tanto en el orden nacional como en nuestra Provincia, se vienen ejecutando en esta materia.

¿Con qué fin? Con el doble propósito de colaborar en la difusión de las políticas, proyectos y esfuerzos que se hacen para mejorar la formación, la práctica y la capacitación de los docentes. ¿Cómo? Al interpelar la tarea cotidiana, al habilitar un espacio institucional, difundir las voces propias, los saberes de las experiencias subjetivas. Es decir, se trata de observar lo que ocurre dentro de las aulas, en las cerca de veintiún mil unidades educativas que en nuestro diverso territorio bonaerense reciben cada día a nuestros cinco millones de niños, [1] niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Sujetos del derecho a la educación, en el marco de una política educativa democrática que aspira a incrementar los niveles de inclusión con calidad para quienes inician, recorren o se reinsertan en la educación

formal en los distintos Niveles y Modalidades. Experiencias que dialogan unas con otras, de escuela a escuela, de comunidad en comunidad, de espacio educativo a espacio educativo, en el conurbano, en las islas, en el campo, en las sierras, en la costa, en grandes instituciones escolares y en pequeñas; en articulaciones con bibliotecas, centros de investigación, universidades, polos científico-tecnológicos, entre otros.

Toda la revista está ilustrada con imágenes cedidas por los organizadores del Congreso y video conferencias, e incluye además reseñas bibliográficas. También publicamos una Editorial a cargo de la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia, Dra. Nora De Lucía, que aporta en definir las principales líneas de la política educativa provincial. Y unas Palabras Preliminares a cargo de la Lic. Alejandra Paz, Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

Creemos que este número reúne un material que contribuirá sin duda a mejorar la calidad educativa de los bonaerenses al difundir, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, los esfuerzos, debates, y el estado del arte materia de Formación y capacitación docente.

Programa de actividades y ponencias del Primer Congreso Provincial de Formación Continua

Compartimos acá el programa de actividades y ponencias del Primer Congreso Provincial de Formación Continua “La formación docente continua en los actuales escenarios educativos”.

El mismo fue organizado por:

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires

Dirección Provincial de Proyectos Especiales, DGCyE

Dirección de Formación Continua, DGCyE

Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIEs) de la provincia de Buenos Aires

Texto completo: 1º Congreso Provincial de Formación C

Sandra Nicastro

Líneas para seguir pensando

CIERRE DEL CONGRESO ¿HASTA DÓNDE INFLUYEN LA POSICIÓN, EL OBJETO Y LOS DISPOSITIVOS DE LA FORMACIÓN Y DEL FORMADOR EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES? LOS DESAFÍOS DE PROBLEMATIZAR LAS TENSIONES PROPIAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA MEJORAR LA TAREA DE ENSEÑAR.

Hola a todos. En primer lugar, quiero agradecerle a Alejandra [Paz] y a los directores de Centros de Capacitación Información e Investigación (CIIE) organizadores la oportunidad de participar de este cierre.

Quiero hacer una introducción. Esto que dice Alejandra, que es intentar compartir conclusiones, hipótesis, ideas que trabajamos son solo algunas explicaciones posibles que queremos compartir. No son generalizaciones, no tienen valor como argumentos sueltos para que cada uno agarre y lleve, no están pensadas como un taller único donde todos los que estamos acá quedamos bajo el mismo paraguas. Justamente el esfuerzo que creemos que cada uno de nosotros tiene que hacer es la escucha y una conclusión es tratar de encontrar el matiz, tratar de encontrar eso que puede tener un sentido o que me requiere a mí una vuelta más desde mi rol o desde mi tarea específica porque, en un congreso, no somos apelados todos de la misma manera sino que somos apelados cada uno desde una posición institucional y una responsabilidad política en su tarea.

Para mí, centrarme en esto de describir lo que ocurrió, analizar algunas de las cuestiones que escuchamos me llevó necesariamente a lo que yo creo que es un propósito de esta Dirección de Capacitación [de la Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE, provincia de Buenos Aires] y de este conjunto de CIIE como organizadores, y que para mí tiene que ver con, por un lado, hacer memoria de lo hecho pero no solo

como una memoria que acopia o que cuenta un acopio realizado sino, en realidad, a modo de hacer memoria de los resultados institucionales y políticos de un colectivo de profesionales que hace muchos años ya instaló la formación continua en la provincia de Buenos Aires. Además, en el marco de ese mismo propósito, este Congreso abrió la oportunidad de intercambiar resultados, demostrarlos, con todo lo que esto implica y entender que son insumos permanentes para lo que estamos haciendo ahora, para lo que estamos planificando para el futuro. Y también abrió el juego, podríamos decir, a otros, a expertos, a voces expertas reconocidas precisamente por su experticia en el tema, para que nos ayudaran a seguir pensando. Traer los propósitos en este momento, para mí tiene que ver con

recordar que los que organizaron este congreso nos fijaron a todos los que estamos acá, un marco en el cual nos dijeron “de esto hay que hablar” y nos invitaron a hablar de esto.

Algunos pudimos hablar más, otros pudimos hablar menos. Eso pasa siempre. El esfuerzo, en todo caso, tuvo que ver con tener que hacer un recorte en nuestros recorridos, en nuestras producciones, en nuestras experiencias para poder, precisamente, dar cuenta a esa invitación. Yo ordené esta presentación en dos grandes ejes:

uno que tiene que ver con las cuestiones, los temas, los planteos que escuchamos y

otro, en la línea del título que tienen estas conclusiones, que es líneas para seguir pensando. Compartir con ustedes algunas hipótesis sobre modalidades de abordaje de esas cuestiones que nos planteamos, sobre las perspectivas que pusimos en juego y seguramente sobre cuestiones que tienen que ver con la dimensión epistemológica de la formación continua.

Y quiero hacer una advertencia, no es del orden de lo que está bien y lo que está mal lo que vamos a compartir ni es del orden de lo que tenemos que dejar de hacer o seguir haciendo sino, en todo caso, de entender la tensión propia que tiene que ver con contraposiciones, que tiene que ver con simultaneidades o que tiene que ver con marchas y contramarchas propias del proceso de trabajo de un formador.

Voy por el primero, qué escuchamos en estos días. No todos estuvimos en todo, pero todos tuvimos y tenemos la oportunidad de hacer un recorrido por el programa del Congreso para tener un panorama de lo que aquí se trató, de las cuestiones que fueron ejes y que fueron seleccionadas como eso que, por momentos, no se podía dejar de decir.

La formación docente continua: el desarrollo profesional en el marco de una política pública: posición, objetos y dispositivos
A modo de foto porque no va a ser exhaustivo lo que diga, yo en esa foto puse la formación docente continua como un espacio de desarrollo profesional en el marco de una política pública y ahí hablamos de problemas, de desafíos, de contextos, de tradiciones, de prioridades. Hablamos de los sentidos de esta formación docente continua en la historia de su recorrido, el lugar de la enseñanza como objeto, los problemas que atendió y atiende y ejemplos de modalidades de abordaje, la cuestión del impacto, las condiciones de producción, las condiciones de trabajo y la trayectoria de los docentes, las relaciones entre formación inicial y formación continua en el marco de regulaciones de un sistema de dinámicas organizacionales y de trayectorias formativas, los debates actuales desde otras disciplinas que intentan decir algo acerca de la formación docente continua, lecturas y avances desde diferentes disciplinas, modalidades y niveles mostrando caras diversas de un mismo fenómeno.

Voy a intentar tomar ahora la segunda parte del título que es “para seguir pensando”. Los temas que acabo de enumerar y tantos otros que dejé afuera no necesariamente fueron presentados desde un acuerdo. Es decir, todos nosotros estamos de acuerdo en... y entonces, se los presentamos, unos de una manera, otros, de otra. Justamente, de eso no se trata un congreso. En realidad, lo que pudimos escuchar fueron diferentes perspectivas, opiniones contrapuestas, desarrollos que tienen que ver con experiencias específicas. Tomo un ejemplo, el tema del impacto, lo escuchamos en más de una oportunidad en estos tres días. Por momentos, el impacto apareció como una situación problemática,

en el sentido de tensiones de variables que son propias de un espacio de formación docente continua. Por momentos, el impacto pudo haber sido leído hasta como un déficit con riesgo, a veces, de encontrar algunas explicaciones lineales, que intentaban explicarlo. El impacto como una condición de producción de un dispositivo de formación docente continua y, en simultáneo, como un resultado de ese mismo dispositivo. Seguramente ninguno de nosotros tiene duda respecto de la necesidad de impacto de la formación docente continua tanto en el cotidiano escolar como en la práctica de todos nosotros. Sin embargo, inscribir la cuestión del impacto en el mismo dispositivo de formación es mucho más que esperar que ocurra.

También en el marco de los ejes y temas centrales que se presentaron, creo que convivieron discursos y análisis de diferente tipo. Voy a poner algunos ejemplos. Escuchamos análisis que advirtieron sobre la necesidad de revisar propuestas centradas en el deber ser, en proponer formatos cerrados a cumplir donde el espacio de la formación continua corría el riesgo, parece, de ser un espacio donde nos enterábamos qué debíamos y nos decían cómo. Y, en otros casos, donde esto mismo se sostenía, también y yo diría casi contrariamente, se denunciaban los deberes incumplidos de otros, colegas, organizaciones, sistemas.

En algunos casos, temas como la inclusión, la obligatoriedad, la calidad, la igualdad, se reconocieron como principios políticos en acto, que sostienen permanentemente las acciones de la formación docente continua. En otros casos, creo que fueron apelaciones al trabajo docente con un alto riesgo, que es que, a veces, podemos quedar pasivizados frente a esa apelación y entonces, no podemos generar ningún movimiento. En otros casos, creo que escuchamos tensiones entre discursos que propusieron expresiones, yo diría, del sentido común con estatus de hipótesis científica y, en otros casos, tuvimos argumentaciones que confrontaron con esos, mostrando experiencias, mostrando relatos, mostrando registros, mostrando avances de investigación, mostrando el análisis profundo de casos, donde evidenciaban precisión, minuciosidad, experticia en el reconocimiento de variables y vicisitudes propias de un campo como es la formación docente continua.

Si yo tuviera que ordenar estos temas y estos análisis, los sintetizaría en algunos tópicos:

1. La posición del formador

El primero, la posición del formador. Cuando digo formador, estoy pensando en el formador de formadores, estoy pensando en el formador en los diferentes niveles y modalidades; es decir, en el formador que cada uno de nosotros, desde la posición y rol que tiene, se puede ubicar. Hablamos de posiciones comprensivas. Colegas nos hablaron de la posición comprensiva del formador y nos dijeron esto respecto a algunos colegas que querían entablar algún tipo de relación específica con las prácticas del otro y, desde ahí, pensaron en la idea de la comprensión. También a propósito de la posición, colegas nos hablaron de la operación que había que jugar ahí, que es la del reconocimiento pero advirtiéndome que no se trata del reconocimiento como una constatación de que hay otro ahí, viniste, estás ahí sino como el reconocimiento “intento entender las razones que te llevan a tomar las decisiones que tomás respecto a tu práctica de enseñanza”. Y esto creo que es un verdadero acto de reconocimiento.

Asimismo en el marco de las posiciones, hablamos de posición política y, en muchos casos, escuchamos hablar de la cuestión de la posición política. Y acá me parece importante advertir que, cuando hablamos de posición política, no quisimos decir que es algo que tiene que ver con estar con otros atravesados por una dinámica de poder sino que es política porque asume como rasgo de esa posición el formar parte de un colectivo que es plural y que el conflicto que aparece ahí justamente porque es plural, no es el que se intenta saldar desde el acuerdo. Justamente, el acuerdo a veces lo que hace es descabezar el momento político. Hablamos de posición política, además porque hablamos de igualdad como punto de partida y, cuando uno piensa la igualdad como punto de partida en un colectivo, lo que está poniendo en tensión es esto de pensar al otro desde la adversidad o desde la legitimidad. En la formación, en los espacios de formación, la pluralidad lidia con

esta tensión. El que piensa diferente a mí, el que hace diferente a mí, pensado, posicionado en un lugar propio del que es otro adversario o es otro tan legítimo como yo sencillamente en otra posición. Desde aquí algunas presentaciones hicieron énfasis en la necesidad de avanzar en propuestas colaborativas y ahí hablamos de dispositivos que no solo están diseñados de manera compacta sino que están solo prefigurados como hipótesis de que necesitan de la participación de otros para poder terminar de pensarse. Participación, justamente, en el aula de formación para ajustar, para redefinir, para desarrollar, para terminar a mano, para terminar a medida cada propuesta. También escuchamos tensiones que se presentan de cara justamente a modelos de formación continua, que por momentos parecen cerrados o con escasa posibilidad de revisión y ajuste. Hasta acá, este primer tópico que para mí tiene que ver con la posición del formador.

2. Mi objeto de trabajo

El segundo tópico, desde la posición -es decir cuando uno se para en el marco que nos da un encuadre-, creo que tiene que ver con cómo -y nuevamente desde una posición del formador-, reconozco mi objeto de trabajo, recorto mi objeto de trabajo. La mayoría reconocimos como objeto de la formación continua las prácticas de la enseñanza o la enseñanza, dijimos. Seguramente desde posiciones distintas respecto a las dimensiones didácticas que se asumen, donde el énfasis, en algunos casos, estuvo más puesto en la cuestión de las estrategias; en otros casos en la selección de contenidos; en otros casos en la idea de transferencia de aprendizajes. Justamente creemos que de lo que se trata es de pensar si se trata de la diferencia, de la pluralidad, que tiene que ver con diferentes formadores, diferentes trayectorias, que asumen diferentes posiciones didácticas respecto de un objeto y que da un alto potencial explicativo respecto de una práctica, de un hecho, de algo que sucede y también en simultáneo pensar cuánto de este potencial de explicación a veces hay que volver a pensar porque se trata de los mismos destinatarios. La cuestión del objeto de la formación continua, creo que fue central y nos ocupó permanentemente y nos planteó desde la voz de todos los colegas algunas alertas, algunas situaciones, que

uno podría decir, ahí hay algo para seguir pensando: el recorte de este objeto, el reconocimiento de este objeto, la enseñanza, las prácticas de enseñanza, algunos rasgos propios del que enseña, algunos rasgos propios del trabajo de enseñar, algunos rasgos propios de la situación de enseñanza.

DSCN6957En esta misma línea fue muy interesante, los colegas que nos advirtieron sobre la necesidad de reconocer que el formador no es un ejecutante de políticas ni el docente es un ejecutante de prescripciones sino que todos somos profesionales que intervenimos en el desarrollo de una política educativa desde diferentes roles, desde diferentes tareas, desde diferentes responsabilidades y todos, no como ejecutantes sino como productores de conocimiento preocupados por el bien común y la mejor educación para nuestras escuelas y nuestros chicos. Recortar como objeto la enseñanza también nos advirtió sobre algunos riesgos: análisis lineales, análisis binarios, lo micro, lo macro, lo individual, lo colectivo pero como opciones, esto o esto y la advertencia fue “no es esto o esto”. Estamos en paradigmas donde decimos que la complejidad es de lo que se trata, por lo tanto, estas dimensiones no son opciones sino son simultaneidades, contraposiciones, superposiciones en el mismo objeto.

Como lo señalaron diferentes colegas, justamente el esfuerzo del formador respecto de su objeto de enseñanza, muchas veces tiene que ver con lidiar con la tensión de las variables más duras del formato escolar, un tiempo igual para todos, unos contenidos iguales para todos los que están en ese tiempo. Ayer, los colegas, a la tarde, nos presentaron algunas ideas interesantísimas respecto de esto. Y la advertencia o el alerta para seguir pensando tenía que ver justamente con cómo estas variables del modelo pedagógico que queremos cambiar se transforman en las reglas de juego que ordenan la práctica de formación. Queremos cambiar la mirada respecto de los otros pero miramos desde un principio de homogeneidad. Queremos pensar lo que ocurre con la falta de tiempo pero también advertimos que no es una cuestión de más tiempo sino que, en realidad, algunos colegas dijeron “alquimia”, otros colegas dijeron “relación problemática inherente a la definición de formación”, mucho más que una variable.

3. Dispositivos

El tercer tópico que yo tomaría para organizar este análisis, dije posición, dije objeto, ahora diría todo lo que hablamos de los dispositivos. En muchos casos fueron presentados como algo que avanza absolutamente sobre lo que podría definirse como un conjunto de actividades, mucho más que un conjunto de actividades, sino en realidad un combinado de condiciones, de componentes, de variables que se proponen como función operar justamente como un intermediario para que alguien se forme. Algunos colegas nos advirtieron riesgos respecto de los dispositivos, por ejemplo, cuando el dispositivo ocupa toda la escena de la formación docente inicial o continua. Otro riesgo, cuando el dispositivo se disocia del propósito tanto que a veces ya se olvida el propósito inicial. Otros colegas nos dijeron “cuando el dispositivo se lee en clave de aplicación”. Pero también con muchos beneficios, cuando desde ese lugar de intermediación, un dispositivo lo que propone y promueve es que nos apropiemos y construyamos conocimiento. Y otro beneficio, cuando el dispositivo tiene la flexibilidad para poder contextualizarse de tal modo que todos nos sentimos protagonistas allí.

Para seguir pensando

Por último y para ir cerrando, quiero tomar la idea misma de formación continua. Algunos colegas que escuchamos, nos hablaron de un espacio donde circulan saberes de diferente tipo, discursos supuestamente actualizados; algunos nos dijeron “las novedades” que entran en relación con los repertorios que cada uno de nosotros como formadores de docentes sostenemos, con teorías implícitas que sostienen nuestras prácticas, con hipótesis previas y, como decía recién, reconociendo allí una relación problemática, que no se intenta saldar, que no se intenta solucionar midiendo únicamente un impacto sino que, en realidad, de lo que se trata y esto nos lo dijeron muchos colegas, es de analizar el propio desempeño. Y entonces, algunos nos ayudaron a entender que

un espacio de formación continua es un espacio donde entra en análisis el propio desempeño solo o con otros, con muchas tensiones propias, inherentes al fenómeno de la formación continua,

la de espejar el aula para garantizar que algo de la formación continua ocurra allí después, la de confrontar y negociar permanentemente, la de reconocer que hay puntos, nudos que aún no conocemos y que, en algunos casos, por tratarse justamente de una escena como es la formación inicial y, en nuestro caso, la formación continua, que tiene siempre lugar en otro lugar y en otro tiempo, en otro espacio y en otro tiempo, pues nos está diciendo esto, que nunca será atrapada del todo, que vamos a tener anticipaciones, que vamos a tener hipótesis, que vamos a tener que tomar decisiones para el ya, el ahora y el aquí pero que esto no implica saber ya de todo lo que se trata.

Cierro. Estas fueron sólo algunas ideas que intentaron recuperar y llegar hasta acá. Participar de un cierre, para todos nosotros, yo creo que es una oportunidad porque podemos pensar lo que hicimos, pensar lo que escuchamos, pensar lo que intercambiamos pero también es una oportunidad para pensarnos en el oficio de formadores. Por eso creo que es una oportunidad doble, porque mientras estamos con otros, con todos nosotros, compartiendo, debatiendo, intercambiando, también nos debatimos con nosotros mismos y, desde una escucha osada, que esa escucha que va más allá del pensamiento habitual y que va más allá de eso que está explícito, escucha que va por eso que quedó apenas esbozado, escucha que quedó agarrada a los puntos suspensivos.

En esta experiencia compartida, creo que tuvimos todos, la oportunidad de formar parte de un colectivo en movimiento, con inquietudes, con luchas, con disputas, con diferencias, que nos acercaron a unos y a otros y, con esto recordé lo que dijo un novelista, un crítico John Berger. El dice que formar parte de un colectivo en movimiento implica formar parte de una promesa y la promesa es la victoria futura. Siempre es futura por supuesto desde los avances del día a día pero nunca se contenta con el avance del día a día; la promesa es en el porvenir. El libro donde habla de esto se llama La esperanza entre los dientes, que creo que es una metáfora interesante para dar cuenta de nuestra promesa como

formadores de esta Dirección de Formación Continua, como docentes de esta provincia y como ciudadanos responsables y preocupados por una sociedad siempre mejor y más justa.

Muchas gracias.



Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Merlo

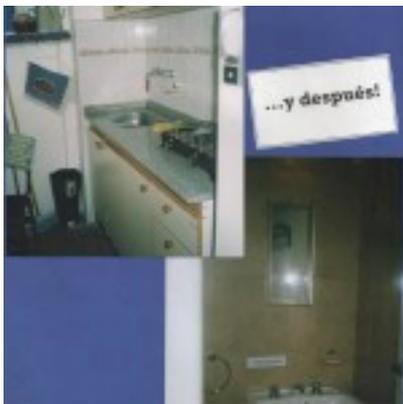
Breve historia: los comienzos en 1967

El Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE) es una Institución oficial que depende la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Sus orígenes se remontan a 1967, con acciones en distintos locales. En septiembre de 1969 el edificio de la casa-habitación de la Escuela Primaria N°3 lindante -ubicada en la calle Libertad 754 entre Suipacha y Rosas de Merlo-, queda definitivamente destinada al CIIE. Por entonces, se contaba con dos pequeñas aulas; una sala de ingreso convertida en biblioteca y una sala destinada a secretaria. Pequeño espacio abierto.

Objetivos iniciales: un espacio para la transformación educativa

Los CIIES surgen como una necesidad -en especial de los docentes de educación primaria-, quienes con cinco años de formación y muchos desafíos requerían de más capacitación. Es así como la Dirección de Educación Primaria de la DGCyE toma e inicia el proyecto. Se propone como un espacio para el desarrollo y la transformación continua de la actividad educativa en el distrito de Merlo. Conformó una red con otros treinta centros distribuidos en toda la provincia de Buenos Aires.

Los objetivos siempre han sido los siguientes: capacitación y actualización docente, información, centro de documentación, consultas bibliográficas en sala, mochila viajera, con textos que los docentes pueden llevar a sus escuelas. a nuestros cinco millones de niños, [1] niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Sujetos del derecho a la educación, en el marco de una política educativa democrática que aspira a incrementar los niveles de inclusión con calidad para quienes incian, recorren o se reinsertan en la educación



Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Almirante Brown

Historia de la institución

Corría el año 1953 cuando la Inspectora Noelia Otero forma una comisión de siete docentes del distrito a los efectos de reunir libros e información en un espacio donde otros maestros pudieran recurrir para perfeccionarse. Nace entonces, con siete libros, la que sería con el tiempo la Biblioteca del Maestro, hoy Biblioteca Pedagógica Martha Salotti.

Primaria+1+A+brown

Cambió de sede sin dejar de crecer; transitó por la Escuela N° 1, la escuela N° 6 y cuando la Biblioteca festeja sus 25 años, ya con 7000 libros, con Ethel "Gogó" Hurtado como su bibliotecaria, y asociada siempre a la tarea de capacitación docente realizada por el CIIE, [1] otra Inspectora, Pety Moraza, reúne a las mismas siete docentes (ya jubiladas) y les encarga la búsqueda de un lugar para crear una biblioteca para niños...Y se convierten en "Los Duendes", capaces de ver en una vieja y desvencijada casona de Adrogué el lugar que transformarían en La Casa del Maestro, dónde funcionarían el CIIE con su Biblioteca Pedagógica y en el subsuelo la Biblioteca del Niño. Estas breves palabras tendrán sentido si se las entienden como la historia de los Docentes de Alte. Brown, que desde una pequeña idea-antorcha original, fueron sumando esfuerzos, entusiasmo y tomando la posta durante más de 50 años para lograr el posicionamiento que hoy tiene, en la tarea de Capacitación Docente.

Y el tiempo avanza, no se detiene... aunque llega un momento en que parece que los proyectos, por hermosos que sean, pueden ser detenidos, quebrados.con muchísima respuesta de los docentes que encontraron siempre en la "Casa del Maestro" un cálido sitio para perfeccionarse.



Cantándote



La Asociación Cooperadora C.I.E.E. de Alte.
Brown te espera el viernes 20/9/2013
a las 18:30 hs para compartir
un encuentro musical y algo rico.

Cámara del Comercio y de la Industria
del partido de Alte. Brown

Esteban Adrogué N° 1177
Adrogué

\$60
(pro techo del C.I.E.E)

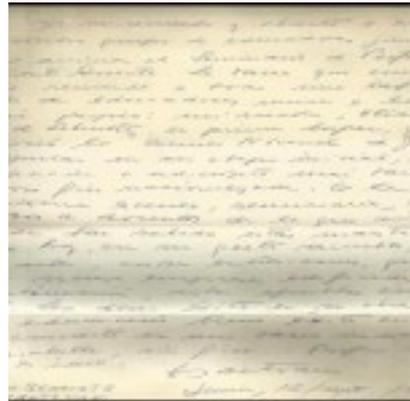
Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Junín

Primera parte 1967 – 1972

1967

En abril del corriente año, en la ciudad de Junín, por orden de la Inspectora Jefe Marta Ferrari y la Inspectora de Nivel Primario Delia González se crea el CIIE con su primer curso: un Pre- Seminario, que tuvo una inscripción de 147 seminaristas y contaba con un año de duración. Al finalizar la capacitación, se realizaban dos años de Seminario específico de cada especialización. Tenía por objeto la investigación y estudio intensivo de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas. Su tarea específica consistía en buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales y confrontar puntos de vista hasta llegar a formular las conclusiones sobre un tema.

La labor cumplida en sus comienzos fue ardua y trabajosa debido a la escasez de fondos y bibliografía, pero la institución logró su objetivo primordial: perfeccionar a los docentes del nivel primario.



Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Quilmes

Biblioteca Pedagógica “Juan Mantovani”

CIIE quilmes Los primeros cursos de perfeccionamiento que iniciaron la historia del Centro de Investigaciones Educativas (C.I.E.) de Quilmes se dieron en 1959, en las escuelas N° 1 y la N° 31; a manera de sondeo para comprobar el interés que manifestaran los docentes por el perfeccionamiento.

En mayo de 1960 comienzan a funcionar los seminarios con una duración de dos años. Era secretaria encargada de la organización de los mismos la Sra. Isabel Lacunza e Inspectora responsable Elvira Rodeiro de Tamagno (o Tamango).

La primera asesora, itinerante hasta el momento, fue María Susana Gilanzoni de Culebra Mason, que habiéndose inscripto para ser seminarista terminó siendo convocada como asesora por su trayectoria (se jubiló en este cargo en 1976), y fue bibliotecaria la docente Marta Berrisch.

Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de E. Echeverría

Biblioteca Pedagógica Nélida Echeverrigaray de Casademont
Corría el año 1962 y un grupo de maestros, casi todos Directores de Escuelas del Distrito, comienzan a concebir la creación de una Biblioteca Pedagógica, entre las docentes se encontraban Nelly Bogo de Tagliani, Nélida Etcheverrigaray de Casademont, María Inés Picquart, Beatriz Bruno de De León.

En junio de 1962, se realiza una reunión procreación de la Biblioteca, en una Asamblea convocada en la casa de Mara Angélica Juarros de Cano, en la calle Gral. Paz esquina Santamarina, de Monte Grande eligiéndose a los miembros de la Primera Comisión Directiva encabezada por su presidenta Nélida Etcheverrigaray de Casademont, María de los Ángeles Ventura, María Angélica Juarros de Cano, y su secretaria Isolina Siciliano.

Fueron sus presidentes en distintos períodos: Nélida Etcheverrigaray de Casademont (primera); Juana Ordóñez de Guetat; Lidia Miles de Clérico; Teresita Dodds; Isolina Siciliano. La biblioteca se inicia con alrededor de 25 a 30 volúmenes, funcionando en el mismo edificio de la Inspección de Enseñanza, en un pequeño ambiente habilitado al efecto, al lado de la Escuela N° 1.

de
E. Echeverría?
CENDE : S. T. DE SANTAMARÍA 506
HORARIO DE ATENCION AL PUBLICO :
8 a 18 HORAS.



Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela: formación gratuita, universal y en ejercicio

**UNA INICIATIVA FEDERAL PARA TODOS
LOS DOCENTES DEL PAÍS QUE YA ESTÁ EN
MARCHA.**

**ES LA RESPUESTA DE LOS ESTADOS
NACIONAL Y PROVINCIALES A UNA
HISTÓRICA DEMANDA DE LOS DOCENTES.
CONTRIBUIRÁ A GENERAR LAS
CONDICIONES PARA ALCANZAR LAS METAS
QUE SE IMPUSO EL PAÍS EN TÉRMINOS
DE POLÍTICA EDUCATIVA. EL PROGRAMA
FUE APROBADO UNÁNIMEMENTE POR
EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Y CUENTA CON EL RESPALDO DEL
ACUERDO PARITARIO SUSCRITO POR
TODOS LOS SINDICATOS DOCENTES CON
REPRESENTACIÓN NACIONAL.**

¿Qué es Nuestra Escuela?

“Nuestra Escuela’ es una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se trata de la respuesta de los estados nacional y provinciales a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos

de política educativa. En procura de ello, el programa fue aprobado unánimemente por el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne a todos los ministros de educación de nuestro país), y ya cuenta con el respaldo del acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional.” [1]

Luego de varias décadas de demandas, tanto de parte de los trabajadores de la educación como de otros sectores de la sociedad, en particular de la comunidad educativa, se produjo la modificación del corpus jurídico educativo (reformas de la Ley de educación Técnico Profesional/05; Ley de Financiamiento Educativo; Ley de Educación Nacional/06 y las respectivas legislaciones y regulaciones en cada jurisdicción del país). En ese contexto de reformas, y en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) -organismo que reúne a todos los ministros de educación de las 24 provincias-, se lograron alcanzar en los acuerdos que habilitaron la implementación de este ambicioso Programa federal, tal como se explica en la página del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Cabe recordar que en el año 2007 se elaboró el primer Plan Nacional de Formación Docente, por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 23/07. Mapa Nuestra escuela

En ese contexto, se avanzó hasta definir las estrategias que se plasmaron en el Plan, que en el año 2010 se aprobaron, mediante el documento Objetivos y Acciones 2010/11 de F. Docente (Res. CFE N° 101/10).

El Programa está financiado enteramente por el Estado Nacional, ubica su antecedente y fundamento en la Ley de Educación Nacional, en la que se plantea a la misma como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación argentina. Está orientado a que todas y todos los chicos de nuestro país ejerzan su derecho a la educación, y que sea la escuela de nuestra patria el ámbito donde el conocimiento pedagógico se construya, se valide, circule y se legitime, siendo la misma propuesta la que integra evaluación participativa y formativa como parte de un mismo proceso.”

Nuestra Escuela, simboliza el compromiso de lograr trascender la

concepción de la formación permanente como un hecho sujeto a los requerimientos personales o necesidades de una carrera profesional asumida en solitario. Se trata de valorar a la institución educativa como ámbito productor de claves para afrontar una realidad compleja y en permanente transformación, combinando la formación situada y colectiva con las trayectorias individuales. [2]

La Provincia de Buenos Aires y el Programa Nuestra Escuela

La Provincia de Buenos Aires participa activamente de este Programa. El 26 de mayo de este año, en el marco de las I Jornadas de Trabajo con los Directores y Rectores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del país, el Subsecretario de Educación provincial, Prof. Néstor Ribet, en representación de la Directora General de Cultura y Educación, Dra. Nora De Lucía, expresó su entusiasmo por la tarea que se está desarrollando desde el Programa Nuestra Escuela, y el valor que le da la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires al Programa:

Compañeras y compañeros de tanto recorrido, no se imaginan cuánto están haciendo desde Nación con el Programa Nuestra Escuela para demostrar una vez más, la enorme capacidad de trabajo, de innovación, de creatividad, de desafío que tienen nuestros institutos” [...] ¡Qué alegría que podamos seguir trabajando, de manera mancomunada, gestión estatal y gestión privada, como una sola forma de compromiso con la educación del pueblo! .[3]

En este artículo incluimos, además, la Conferencia del Ministro de Educación de la Nación, Prof. Alberto Sileoni, del 14 de febrero de 2014, respecto al Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) que propone el Ministerio de Educación de la Nación en el seno del Consejo Federal de Educación Argentina. También un vídeo del Programa de la Televisión Pública “Caminos de Tiza”, donde se entrevista a la Directora Ejecutiva del INFD, Lic. Verónica Piovani, y se cuenta de los componentes del Programa, el sentido, los objetivos y los Postítulos propuestos.[4]

En este vídeo del Programa de la Televisión Pública “Camino de Tiza”, se entrevista a la Directora Ejecutiva del INFD, Lic. Verónica Piovani, y se cuenta de los componentes del Programa, el sentido, los objetivos y los Postítulos propuestos.

Julio Schinca y Silvia Lalli

Los desafíos de la formación docente continua en el área de Educación Artística

PONENCIA DEL 1ER. CONGRESO PROVINCIAL DE FORMACIÓN CONTINUA EN ESTA CONFERENCIA SE ANALIZAN LOS SUPUESTOS Y CONCEPCIONES RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LAS AULAS

Para comenzar nos gustaría poner en contexto los comentarios que vamos a compartir. Probablemente no digamos nada nuevo o revelador, sino que intentaremos retomar y poner de relieve algunos temas que venimos debatiendo al interior del Equipo de Capacitadores de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires del cual formamos parte desde el año 2007.

En las voces de los docentes que participan de las aulas de Capacitación, encontramos los insumos que nos permiten diseñar los dispositivos para atender a sus demandas y abordarlas en un cruce con las prioridades que define cada Dirección de Nivel y Modalidad y los debates actuales que comprometen a la enseñanza artística hoy.

Sólo vamos a desarrollar los más generales, que son transversales a todos los niveles. Consisten en un conjunto de concepciones y supuestos -sobre el arte y su enseñanza- que en las aulas de formación es imprescindible poder visibilizar, poner en palabras y cuestionar.

Para comprender un poco más lo que sucede en las clases de enseñanza artística e interpretar los problemas que allí se expresan nos parece imprescindible primeramente volver a la pregunta de qué es el Arte y su objeto de enseñanza;

luego problematizar el vínculo que suele establecerse entre los “profesores especiales” y la institución ya que condiciona y repercute en las prácticas; y por último, en estrecha relación con lo anterior poder analizar las prácticas concretas en el marco de una historia curricular que fue proponiendo modelos pedagógicos particulares a lo largo del tiempo.

¿Qué es el Arte? ¿Es posible enseñarlo?

Entonces, en primer término nos referiremos a la concepción más extendida y tradicional de qué es el Arte. Lo que conocemos comúnmente como Arte, es el producto de un proceso que comienza con la Modernidad, más precisamente en el Renacimiento italiano (siglo XVI aproximadamente) y luego se expande al resto de Europa. El historiador Eric Hobsbawm dice que dicho proceso “hunde sus raíces en las antiguas culturas principescas, regias y eclesiásticas anteriores a la Revolución Francesa; es decir, en el mundo del poder y la riqueza extrema, los patronos por excelencia del arte y las exposiciones de prestigio [...]” [1] y va a tener como objeto central a la Belleza. Sus valores fundamentales -bajo la consigna de que el hombre es la medida de todas las cosas- serán el equilibrio, la simetría, la proporción y la armonía, tomando estas concepciones de los clásicos griegos, en particular del platonismo.

Por lo tanto ¿de qué se encargaba el Arte? ¿Cuál era su campo epistemológico? La Belleza, sin duda, ¿cómo era esa Belleza? Equilibrada, proporcionada, armoniosa, una creación original y única, blanca y europea.

Y ¿quiénes eran capaces de crearla? Sólo los genios, los talentosos, los dotados de manera innata. Esto trae aparejada una idea paradigmática sobre el artista, construida a lo largo del tiempo. Se lo caracteriza como una persona solitaria, incomprendida en su subjetividad, taciturna y atormentada, extremadamente sensible, que necesita de musas que lo inspiren para la creación. Sólo en esos momentos casi de arrebatos y como torrentes incontenibles de creatividad, vislumbra lo que nadie -atrapando un rayo en la tormenta-. En ese momento le es revelada la obra genial que realiza con una pasión y energía inusitada. Si bien

esta imagen está exagerada, es sólo con el propósito de enfatizar el estereotipo más común que subyace en el imaginario social respecto del artista y su proceso creativo.

Estos valores son los que han venido cimentando la tradición del Arte y del artista en América Latina y en el mundo, impuestos sin ahorrar sangre, ni fuego -entre otras cosas-. De acuerdo con este modelo de las Bellas Artes se ha venido enseñando y formando a los artistas y docentes del área por nuestras tierras.

Pridiliano Pueyrredón.-Un-alto-en-el-campo- Óleo sobre tela, 75,5 x 166,5 cm. Donación Alberto López. Imagen: MNBA. Área fotografía.

Lo curioso es lo paradójico de dicho modelo: si la obra artística sólo la crean los talentosos, los dotados de nacimiento, pues entonces el Arte es imposible de enseñar. O en el mejor de los casos, su enseñanza se reduciría a la instrucción en determinadas técnicas para que luego el sujeto talentoso se exprese libremente por medio de ellas. Ésta también es otra de las concepciones que han tenido, y tienen, un alto impacto en la enseñanza del Arte y de la Música en particular -el tecnicismo-.

Volviendo al tema de la Belleza, durante siglos el Arte construyó su aura y se ocupó de lo Bello como eje central y natural. Todos los temas de la vida, el amor, las pasiones, la muerte, las traiciones debían ser tamizados por los cánones instituidos de la Belleza. Sin embargo, este modelo comienza a resquebrajarse con la irrupción de las vanguardias artísticas y de la cultura popular de masas a comienzos del siglo XX. Estos dos factores ponen en crisis los valores consagrados del Arte en la Modernidad.

La institución del Arte y sus obras perderían su hálito sagrado. La Belleza dejaría su lugar a nuevas imágenes del hombre: imágenes urbanas, ruidosas y maquinales, angustiantes e insatisfechas, donde convive lo horroroso y lo sublime del ser humano.

Retomando la cuestión sobre el tecnicismo -otra de las vertientes con gran influencia en la educación artística- el Dr. Daniel Belinche dice:

El Arte es procesual, produce imágenes ficcionales y metafóricas en todas sus disciplinas. Es fruto más del trabajo riguroso que de la inspiración repentina, que no prescinde de las técnicas ni de la expresividad pero su propósito fundamental es la producción poética de sentido y su procedimiento es la metáfora.[2]

La confianza en la técnica por fuera de la producción de sentido fue un rasgo distintivo en las dos últimas décadas, más allá de que se trate de un debate ya clásico entre las concepciones positivistas que predominan en algunos campos de la ciencia y los enfoques históricos o críticos. La escisión entre los saberes instrumentales y las justificaciones sociales de esos saberes encontraron su correlato en diseños curriculares que casi eliminaban las asignaturas de formación teórica, interpretativa o conceptual. Estas eran consideradas una pérdida de tiempo. El artista debía concentrarse en su instrumento y todo lo que “perturbara” la concentración en el aprendizaje de las destrezas técnicas resultaba innecesario al mejor estilo de las posiciones del conductismo más radicalizado. Dominaba el qué sobre el cómo y el para qué. El fracaso de estos enfoques fue rotundo.[3] Además, el Dr. Belinche nos amplía:

La naturaleza del proceso artístico difiere de la comunicación verbal, al menos en una proporción de grado, en el hecho de que el objeto no es comunicado sino más bien presentado, que esta sustitución del objeto se produce de manera enmascarada sin buscar la claridad del mensaje sino un nuevo objeto, que en los diferentes materiales no es posible advertir un sistema organizado como el de los lenguajes naturales y en la mayoría de los casos ni siquiera un código universalizable en base a signos arbitrarios y convencionales, salvo (parcialmente) en el caso de la música tonal. Uno de los estereotipos tal vez más reiterado es el de asignar, en artes plásticas, significados invariables al color: blanco/pureza, rojo/pasión, etcétera. [4]

A partir de aquí, la primera consecuencia para la enseñanza artística es la desorientación que puede observarse en lo que respecta a sus contenidos: si el objeto o el fin del arte ya no son la belleza, ni la técnica ni el mensaje a develar... ¿qué hay que enseñar? Y aunque reconozcamos

de antemano la imposibilidad de una respuesta acabada, nos la tenemos que formular junto con los docentes una y otra vez -en ese diálogo que no puede interrumpirse: ¿cuáles son hoy los contenidos del arte?, ¿qué tienen que aprender los chicos o los jóvenes en la escuela acerca del arte? Ante tanta confusión es frecuente que se recurra sólo a la enseñanza de técnicas o a la libre expresión. En Inicial se hace fuerte el expresivismo -el niño necesita expresarse-y en los Niveles superiores, el tecnicismo. O bien conviven en alternancia ambas sin llegar a abordar contenidos propios de la educación artística. Pues entonces cabe preguntarnos ¿qué enseña el Arte?

Según José Jiménez el arte permite una liberación sensitiva, una suerte de emancipación de los sentidos cuya función es irremplazable en tanto privilegia la corporización de lo otro. Y esta emancipación se fabrica en el ámbito de la ficción, de la apariencia, evitando el despliegue literal de la subjetividad, de la permanente revelación de las emociones. [5] Por el contrario la obra se despoja de lo obvio, se vuelve leve y se carga de nuevas significaciones.

Los problemas del Tiempo, del Espacio y de la Forma son los contenidos que aborda el arte a través de la aplicación de diferentes operaciones y procedimientos en los materiales propios de cada disciplina, con propósitos poéticos y estéticos. Sus competencias desarrollan las capacidades de interpretar, desligar, metaforizar, distanciar, ficcionalizar, limitar, expandir. Enseña el silencio, la tela vacía, el espacio vacío, lo micro y lo macro. Enseña sobre la lentitud, lo multitemporal y lo que no se puede medir.

Además, la frecuentación del Arte ensancha la subjetividad,[6] al presentárenos en obras que bordean la ambigüedad, proponiendo incertezas inquietantes y perturbadoras. La vuelve más compleja ante la posibilidad de formular al interior del sujeto, múltiples y variadas interpretaciones que nutren la imaginación y la pertenencia. También desempeña una función social como portador de valores simbólicos.

El arte como conocimiento: diseños curriculares

En este sentido, los Diseños Curriculares se fundan en un paradigma que entiende el arte como conocimiento: así, los cuatro lenguajes que aparecen -Danza, Música, Plástica-Visual y Teatro- son medios para interpretar y construir la realidad a partir de una enseñanza que, se espera, debe poner el acento en la experimentación con la metáfora y el juego ficcional. Pero... ¿cómo resuena esto en los docentes?, ¿cómo es interpretado este paradigma que no es el que sostiene el común de la sociedad?

Carlos-Alonso-Retrato-de-LES-C4

Los maestros y profesores tampoco han sido formados para enseñar “esto”. Se hace evidente una fractura entre el discurso y las prácticas áulicas: los docentes transcriben en sus planificaciones la prescripción curricular pero no logran que ese enfoque se plasme en sus clases y manifiestan explícitamente la necesidad de acompañamiento en “la bajada” al aula.

Podría decirse que los documentos curriculares no solo explicitan los contenidos a enseñar, sino que aportan orientaciones para su enseñanza y para evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero sabemos que la prescripción escrita no alcanza y es el docente quien termina interpretándola según su saber y su experiencia biográfica y de esta mezcla resultará lo que transmita. “El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza [...] el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras”. [7]

Si trasladamos esta preocupación al aula de formación continua para decidir con qué estrategias provocar la reflexión sobre tales cuestiones, Delia Lerner nos recuerda que “Las situaciones cuyo análisis resulta más fértil al inicio del proceso formativo son aquellas que permiten redefinir el objeto de enseñanza tomando como referencia las prácticas sociales”. [8] Destacamos esto último por allí, creemos encontrar la puerta de entrada a un cambio: ¿Cuáles son esas prácticas sociales de

las que participan habitualmente tanto alumnos como docentes pero que la escuela se resiste a recibir? Es común encontrarse en las escuelas con una población donde conviven graffiteros, creadores de bandas de rock, participantes de murgas, performances, actores de teatro callejero, escritores de poesía en las paredes...

Creemos que en esas prácticas artísticas y en esos circuitos de experimentación habría que encontrar los contenidos a transmitir en la escuela, son prácticas en las se trabaja con lo que hay, con poco y nada, con materiales no convencionales, muchas veces con las llamadas “nuevas tecnologías”; prácticas que se potencian en la participación colectiva donde un grupo se con-mueve alrededor de un tema que interesa a muchos. Porque hay que recordar en la escuela que los contenidos “no solo son conceptos, temas o informaciones” sino también “técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Solo una porción del contenido está compuesta por el saber académico”. [9] En el aula de formación se deberá promover que cualquier reflexión didáctica en la que nos embarquemos dialogue con este horizonte cultural lleno de cambios, hibridaciones, e incertezas, para poder establecer puentes algo más reales entre la cultura y la escuela.

El primer desafío entonces es atrevernos a plantear que hemos perdido el objeto de enseñanza, lo cual nos acerca a la construcción del primer gran problema sobre el que debemos trabajar en la formación continua de los docentes.

Claro que esto es solo el principio, ya que con solo reconocerlo no habremos de avanzar demasiado. Habrá que trabajar para que algo de todo este movimiento resuene en el aula. Recuperar ese objeto perdido implica indagar y discutir cómo se acercan o se alejan esas prácticas artísticas contemporáneas en cada propuesta de enseñanza, en la realidad concreta de cada escuela. Recuperar el objeto de enseñanza es recuperar el sentido de enseñar hoy arte en la escuela, y requiere de una conversación en la que participen más colegas que acompañen y ofrezcan una mirada cuestionadora de cada decisión didáctica que se tome.

Ahora nos referiremos al segundo desafío, el vínculo de los docentes con la institución como problema y su repercusión en la enseñanza. Debemos aclarar que vamos a detenernos en algunas dificultades, que mencionan de manera explícita y se encuentran sin demasiadas variantes en lo que respecta a cada nivel educativo, y que los docentes suelen exponer inmediatamente al llegar al aula de formación continua, sea cual fuere la temática que se aborde en ese dispositivo. Intentaremos analizar un poco esas demandas, que son vividas muchas veces angustiosamente por los docentes para comprender su origen e imaginar posibles estrategias de abordaje.

El ejercicio de la docencia implica involucrarse profesional y afectivamente con el espacio en donde se trabaja, conocerlo, pensarlo y compartirlo experiencialmente con otros. En el Nivel Primario esto no es fácil porque los profesores trabajan en varias escuelas, entran y salen a las apuradas y no hay tiempos reales para tejer demasiados lazos. En el Nivel Secundario esta situación se agudiza porque es la misma para todos los docentes. No estamos diciendo nada nuevo y hasta aquí es un problema que hace a la lógica organizacional de las instituciones. Podría pensarse entonces que el trabajo inicial debería hacerse con los directivos para que estos lazos flojos en algo puedan sujetarse ayudándolos a pensar y gestionar espacios de encuentro entre dos o más profesores de arte -distribuyendo la caja horaria de manera tal que se “encuentren”-, planificando alguna/s reunión/es obligatorias en el año para que entre todos se conozcan y puedan pensar en ejes de trabajo que integren contenidos de los distintos lenguajes; ofreciendo vías de comunicación efectivas para que la información circule entre toda la comunidad docente, involucrándolos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante la solicitud de aportes del área artística en el documento que se escriba, etcétera, etcétera. No es fácil en la cotidianidad de la escuela que el directivo tenga estos tiempos. Pero es necesario crear en los profesores la necesidad de encontrarse con sus colegas -presencial o virtualmente- para favorecer el intercambio, la pertenencia a la institución y la mejora en las prácticas.

Por otra parte, es interesante profundizar la situación de “desenganche” analizando con los propios docentes cómo dicen que se ven y cómo

creen que los ven sus colegas. Nos parece que en ese imaginario anida algo de aquel artista sensible y perturbado que no encaja con las normas sociales.

Desde la mirada institucional, se fue naturalizando con los profesores “especiales” la misma tensión que la materia mantiene con el currículum: el arte es necesario en la escuela, a los docentes se los valora por su creatividad, por los logros que con ellos alcanzan alumnos “con dificultades” en otras materias, por la pasión con que se embarcan en proyectos casi sin tener recursos, pero la escuela los sigue ubicando en los bordes de su dinámica.

El segundo desafío entonces será pensar en esta relación que se construye entre el docente y la institución para mejorarla.

Por su parte, los propios profesores suelen adoptar una manera de estar que también los deja al margen de la gramática escolar. Al igual que la materia que dictan, quedan siempre un poco al costado, un poco afuera -incluso a veces de algunas responsabilidades-. Sin justificarlo, podemos entender esta visión en el marco de la historia curricular de las materias artísticas y esta mirada deberá estar presente al analizar cualquier práctica. No lo vamos a desarrollar ahora pero solo pensemos en que estamos lejos de que el área artística integre el grupo de “materias básicas”. Es “modalidad”, casi siempre ofrecida al final del día o a contraturno, la hora “especial” se suele pensar en Primaria como estímulo y en Secundaria como apoyatura de un tema abordado en ciencias o en literatura. El segundo desafío entonces será pensar en esta relación que se construye entre el docente y la institución para mejorarla. Steiman nos aporta lo siguiente:

Vivimos nuestra vida como un relato que nos hacemos. La conciencia de nosotros mismos es fruto de dicho relato. Hay una narración en cada sujeto y una narración compartida constitutiva del sujeto cultural. Uno de los elementos más intensos de la relación del sujeto con la realidad es la narración y ésta articula la vida personal con las prácticas sociales. [...]
[10]

Escritura y relato para mejorar las prácticas

La escritura y el relato compartido se constituyen en la principal herramienta para pensarnos y nombrar los problemas que debemos abordar.

Creemos que desde el aula de formación continua hay que focalizar en la construcción y la revisión de la tarea como miembros de un colectivo institucional en donde hay problemáticas que nos acercan, obligaciones, derechos y deseos compartidos, y propósitos que están por encima de la especificidad de cada espacio curricular. En la base de todos ellos, la centralidad de la enseñanza nos aúna. Pensar estas cuestiones desde el arte no es una tarea fácil, y para eso se vuelve imprescindible, otra vez, ahondar en los supuestos instalados por la historia del arte y su enseñanza en la escuela. Por último, delinearemos la problemática que presentan las clases de educación artística y la reflexión sobre esas prácticas en el marco de una historia curricular que fue proponiendo distintos modelos pedagógicos.

Llegado el punto de pensar en la práctica concreta dentro del aula, los docentes suelen manifestar dificultades y pedir ayuda a la hora de planificar y de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Reunimos ambas demandas a propósito en un mismo apartado ya que, si bien merecen estudios particulares a los efectos de pensarlos como problemas de la didáctica, en razón de mencionarlos como dificultades que plantean los profesores les encontramos un origen común. Podemos interpretar en este pedido de ayuda un problema subyacente: la ausencia en el área -o en la historia del área, mejor dicho- de una preocupación real por la enseñanza. Mientras se impuso la presencia, en cambio, de una tradición que nos marcó con el lema de que el arte “no se aprende, se vivencia” por lo que ni siquiera nos preguntamos, durante mucho tiempo qué enseñar y cómo hacerlo. Tampoco lo que los alumnos aprendían.

La pervivencia de modelos pedagógicos que promovieron el espontaneísmo exploratorio y la “libre expresión”, después la enseñanza de técnicas, o los ejercicios de discriminación y clasificación, no solo

vaciaron de contenido las clases sino que mantuvieron alejada la preocupación por la didáctica disciplinar y todavía hoy ponen trabas a la reflexión sobre lo que significa enseñar y aprender un lenguaje artístico.

Frecuentemente nos encontramos con planificaciones didácticas donde aparecen “copiados y pegados” textualmente los contenidos del Diseño Curricular (DC), sin referencias a estrategias o condiciones o intervenciones para alcanzar los propósitos seleccionados. O vemos la misma planificación presentada en más de una escuela. Sin sentido para muchos docentes, las más de las veces su elaboración se resuelve como una obligación burocrática para cumplir con el directivo. Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas, qué intereses y valoraciones llevaron a una determinada selección de los contenidos curriculares, qué corrientes pedagógicas se cruzaron con algunas concepciones sobre el arte y dieron por resultado el ecléctico escenario que hoy tenemos.

Y aunque es común leer en el encabezado de toda planificación áulica que el arte es una forma de conocimiento tenemos que reconocer que el aspecto declarativo nos gana porque la manera de transmitirlo -de enseñarlo- aún no queda clara. Aunque, podemos decir con alegría que hace no mucho tiempo comenzó a encararse como preocupación. Otra vez aparece la fractura entre lo discursivo y las prácticas: lo que deberemos encarar.

El primer paso es entender que la dificultad para planificar no pasa por lograr claridad comunicativa en la escritura o por encontrar el formato correcto -como al principio escuchábamos- sino por poder clarificar lo que debemos enseñar y saber cómo hacerlo.

El tercer desafío que se nos presenta es hacernos cargo de la “dificultad” que plantea la tensión entre la planificación didáctica como anticipación de la tarea y la coherencia con las prácticas abordadas desde los marcos que prescriben los Diseños Curriculares (DC).

De aquí que, desde hace tiempo, la planificación es en todos los cursos

estrategia de trabajo y a la vez contenido. Sea cual sea el recorte temático que se aborde. Porque el análisis de planificaciones primero y después la construcción o reconstrucción grupal de una secuencia didáctica obliga a explicitar y fundamentar las decisiones que se van tomando haciendo visibles los supuestos sobre los que se asientan, comprobando que ninguna planificación es neutra: la selección e incluso la organización de sus componentes responden implícita o explícitamente a determinados modelos pedagógicos, y en esas elecciones subyacen creencias y supuestos construidos durante su formación como alumnos primero y como docentes después.

Al mismo tiempo, este trabajo colectivo en el aula de formación permite entender el proceso de producción de conocimiento que se genera mediante la escritura y la lectura compartida, las preguntas y las interpelaciones de los colegas. Al planificar con otros se producen discusiones que ponen en tensión todos los aspectos de la enseñanza pero también los contenidos del arte: ¿qué se enseña, cómo se enseña, qué se evalúa y cuándo?, ¿qué problemas plantear a los alumnos? ¿qué procesos incentivar?, ¿cuánto tiempo otorgar a la reflexión sobre lo hecho?, ¿cómo agrupar a los alumnos?, ¿qué materiales didácticos seleccionar, dónde encontrarlos y cómo usarlos?...

Luego propiciamos la implementación de esa secuencia en el aula, el registro que pueda hacerse y el posterior análisis con el grupo de lo sucedido para echar luz sobre algunos momentos que se reconozcan complejos. Idealmente el trabajo finaliza con la reescritura que permita un mejor ajuste al contexto institucional y al paradigma curricular.

Otro aspecto a tener en cuenta es la débil relación del docente con el Diseño Curricular que se establece en términos de una lectura incompleta y realizada en soledad. Dicha lectura, a veces, se realiza de manera espasmódica y fragmentaria, por lo tanto, no permite establecer relaciones entre los contenidos disciplinares y las orientaciones para la enseñanza de cada lenguaje, o con la fundamentación de la materia, o entre esa fundamentación teórica y los propósitos de cada nivel educativo, etcétera.

Es una prioridad en las aulas de formación continua la relectura compartida y problematizada del Diseño curricular, principalmente del Marco de Política General. Y es una obligación de nuestra parte, ayudar a encontrar esas relaciones perdidas, acortando la distancia entre un discurso que se instaló pero que si no lo realizamos en las prácticas se irá vaciando de sentido.

En este punto, insistimos en la necesidad de acompañar la reflexión crítica -en donde se vuelven visibles los supuestos que mencionábamos y se los ponen en crisis- con algunas orientaciones y ejemplos de buenas prácticas que los mismos docentes puedan modificar y contextualizar junto con sus pares. Situaciones o secuencias didácticas no para copiar sino para convertirlos en objetos de reflexión.

Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas.

El desafío estará en encontrar esas buenas prácticas. Tenemos que decir que pesar de haber planteado en general un escenario atravesado por diversas dificultades, sabemos de la existencia de numerosas experiencias llevadas a cabo en muchas escuelas que apuntan a los sentidos que pretendemos tenga la enseñanza artística en los niveles obligatorios. Proyectos donde se prioriza lo colectivo, cuyos temas interpelan realmente los intereses de los alumnos, pero por sobre todo, expresan la pasión de los docentes que los encaran. Y aunque estas experiencias son aisladas y producto de la voluntad de algunos docentes, casi siempre cuentan con el apoyo y el acompañamiento institucional.

Es de suma importancia contar con documentación de esas experiencias, socializarlas y discutirlos.

Para terminar, sin la pretensión de dar por concluidos los temas mencionados, digamos que desde las aulas de formación continua nos comprometemos en el arduo trabajo de recuperar el sentido del arte en la escuela, cuestión con la que comenzamos esta ponencia: ¿qué enseña el arte?, ¿de qué forma puede ayudar a formar sujetos críticos, partícipes

de una cultura con derecho a disfrutar y a producir?, ¿cómo lograr estos objetivos tan amplios desde lo cotidiano de una clase de danza, o de música, plástica o teatro?

Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas, qué intereses y valoraciones llevaron a una determinada selección de los contenidos curriculares, qué corrientes pedagógicas se cruzaron con algunas concepciones sobre el arte y dieron por resultado el ecléctico escenario que hoy tenemos.

Hay que trabajar para que algo de la experiencia cultural suceda en la escuela y colocar como prioridad la reflexión sobre la enseñanza, inscribiéndola en la responsabilidad política que asume el docente cuando reconoce a sus alumnas/os como sujetos con derecho a participar como productores y consumidores críticos de la cultura. Entender que los saberes que proporciona la praxis artística no son producto de un don ni se alcanzan gracias al desarrollo evolutivo. La intervención docente para facilitar esto es imprescindible.

El arte ofrece modos de entender la realidad que otras formas de conocimiento no proveen. Probablemente el lugar de marginalidad anteriormente referido, nos permita desde la educación artística hacer los mayores aportes para enfrentar la crisis por la que atraviesa el sistema con más facilidad que a otras áreas. Al no tener tan en claro su “deber ser”, tiene la posibilidad de inventarlo y encontrar caminos para fortalecer las trayectorias escolares, procurar la continuidad pedagógica, la inclusión en la cultura y la democratización”. [11] En las aulas de formación continua estamos pensando en esto.

Muchas gracias.

Referencias Bibliográficas

Belinche, Daniel, Arte, poética y educación, Edición a cargo del autor, La Plata, 2011.

Ciafardo, Mariel, Belinche, Daniel, “El bueno y el malo. Los estereotipos: un problema de la educación artística.” En revista La Puerta, Publicación

Internacional de Arte y Diseño, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Año 3 N° 3, Junio de 2008.

Gvirtz, Silvina y Plamidessi, Mariano, El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Buenos Aires, Aique, 2010.

Hobsbawn, Eric, Un tiempo de Rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX, Crítica. Buenos Aires, 2013.

Lerner, D., Stella, Paula y Torres, Mirta, Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos, Buenos Aires, Paidós.

Plan Educativo Jurisdiccional 2013 de la Provincia de Buenos Aires.

Steiman, Jorge, Relatos que hacen a la identidad, Serie Cuadernos de Cátedra, UNSAM, 2007.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Sofía Spanarelli

Los dispositivos de formación permanentes centrados en la escuela

SE ANALIZAN EXPERIENCIAS CON RELACIÓN A LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PERMANENTES CENTRADOS EN LA ESCUELA Y EL ROL DE LOS DOCENTES Y CAPACITADORES COMO ACTORES POLÍTICOS

Antes de leer el relato en relación con los dispositivos de formación permanentes centrados en la escuela, quiero agradecerle públicamente a Stella Ulrich por el desafío que me planteó hace unos años cuando me pidió que registrara mi propia experiencia. Fue una tarea que disfruté y me hizo replantear, una vez más, mi lugar como capacitadora. ¡Gracias Stella!

Hace rato que el reloj marcó las 12.30. Pero recién cerca de las 13.00 nos despedimos con besos y abrazos. Alguien dice: "Hoy sí necesitamos descansar. Nos mataste con esta propuesta, ojala, por hoy, podamos dejar de pensar". Yo también me voy con esa sensación encima; mucho sentir y mucho pensar, aun sabiendo que quedaron algunas situaciones sin debatir. Con algunas intervenciones y otros silencios por mi parte que seguramente deberé revisar. Quizás, el objetivo de seleccionar escenas relacionadas con diferentes dimensiones institucionales tuvo por resultado que éstas fueran demasiadas para ser pensadas, y aprehendidas, en el tiempo del encuentro. "Algo más que tengo que revisar", me digo.

Cuando la intervención que provocara otra perspectiva se hacia esperar, confieso que me costaba no intervenir para recordarles las discusiones, las lecturas realizadas, el armado de problemas, tanto en los diferentes

encuentros, como en las Asistencias Técnicas (AT), aunque sabía que, como dicen los chicos, eso no valía. Voy pasando por los grupos. Escucho atentamente pero no participo. Observo cómo van armando la secuencia de lo transcurrido.

“A mi me impactó una frase de Cornu: ‘el individualismo pone en peligro lo colectivo’.”

Claudia, maestra de la 17, suelta una inquietud. “A mi me impactó una frase de Cornu: ‘el individualismo pone en peligro lo colectivo’.”

ALIC#DGXVice: “A mi, el texto me hizo recordar una situación con mi inspectora cuando en la instancia del concurso me dijo: “estas ideas parten de un constructo colectivo. Cuando me dijo “constructo” yo me quedé sorprendida, en ese momento no entendí que me estaba diciendo, pero ahora y con el tiempo, cada vez que puedo la uso”. Risas, carcajadas. Pienso en esas frases, en ese vocabulario que usamos en diferentes instancias, en el concurso, en la capacitación; ¿somos concientes que muchas veces las palabras nos separan de la realidad cotidiana que viven los docentes en las escuelas?; ¿somos realmente concientes que, en parte, somos responsables de la construcción de mundos paralelos?

El mundo de la escuela real, el de las experiencias concretas de los equipos docentes, y el otro, el de las experiencias deseadas, idealizadas, definidas como las únicas, a veces en los Diseños Curriculares (DC), otras veces en las reuniones de los inspectores, o en las instancias de capacitación. Cuando pienso en estas situaciones, ¿me pienso como capacitadora?; ¿tomo conciencia, una vez más, del poder de mi palabra, de mi postura, de mis pensamientos? Y una vez más, ¿tomo realmente conciencia de la importancia de generar más preguntas que repuestas y de volver a revisar algunas de mis respuestas provisorias?; ¿Cómo generar en los otros lo que yo a veces no consigo en mi propia práctica?

Ahora recuerdo lo que un día decía Sandra Nicastro sobre “sacar las fotos de la capacitación”. La foto de la primera Asistencia Técnica era una imagen donde el grupo, desde una postura defensiva, hablaba de

los “otros”, los padres, los alumnos, los auxiliares, esos “otros” con “dificultades”, “difíciles”, “lentos”, “violentos”. Esta foto era muy distinta de la primera. La impresión de la tercera AT es la de un grupo que se piensa a sí mismo, que no usó durante todo el encuentro adjetivos calificativos para connotar a los “otros”. Es un grupo que sonríe, que abraza, que ya no se queja. Ahora se habla de proyectos, piensan juntas cómo sostenerlo, cómo mejorar cotidianamente sus prácticas, se hacen preguntas, planifican. Por momentos creo que se olvidan que estoy ahí, en otros, me miran, sonríen y surgen algunas frases: “tenemos que cuidar estos espacios”, “qué bueno lo que está pasando”...

niños EGB 84

Las escucho y reconozco, una vez más, en esas escenas, la importancia de la mirada de un “extranjero”; de ese testigo que ayuda a volver a mirar, desde otra perspectiva, la tarea cotidiana.

Tengo sensaciones contradictorias. Por un lado, me alegra saber que es la última AT; me siento cansada, ese cansancio producto de estar atenta a la escucha, de tomar decisiones, de escribir los relatos, de definir cuándo intervenir y cuándo poner límites en relación al encuadre de la capacitación. Por otro lado, sé que ese desafío implicó aprendizaje y volver a pensar mi lugar como capacitadora en este dispositivo. Me fui con la certeza de saber que lo más importante de ese último encuentro fue que se olvidaron que yo estaba ahí.

Estos relatos forman parte de la sistematización de las acciones de implementación del proyecto sobre “Las interacciones en la escuela primaria y el entramado institucional”, para escuelas del nivel primario, y que plantea el trabajo con un dispositivo de capacitación denominado de alternancia entre el aula de capacitación y cada una de las instituciones participantes a través de Asistencias Técnicas (AT).

Este dispositivo consiste en trabajar desde una perspectiva interinstitucional e institucional. La propuesta implica que los docentes

de cuatro escuelas se encuentren quincenalmente bajo el formato de curso/taller, para volver a pensar la práctica escolar. El capacitador asiste todas las semanas a una escuela diferente para llevar a cabo una AT, que implica una práctica especializada en situación. El sentido de la AT es constituirse en una oportunidad para que todos los docentes de la escuela reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, discutan y revisen conocimientos, y creencias pedagógicas; es decir, para seguir construyendo un saber pedagógico, que parta de los problemas detectados de sus prácticas y de sus condiciones institucionales. En estas AT, los docentes que participan del curso tienen la posibilidad de contextualizar discusiones y conceptos trabajados de manera más general y de sumar también a otros compañeros de la escuela que no participan de la capacitación fuera de servicio.

niños EGB 84Una cualidad de la asistencia técnica pedagógica es que se origina a partir del reconocimiento; de la toma de conciencia acerca de la existencia de una necesidad o de un problema (entendido como campo de intervención posible y no como dificultad). Dado que la interpelación refiere a las prácticas docentes, resulta imperioso contextualizarla en la institución escolar, aunque también puede nacer asociada a temas y cuestiones que se desarrollan en el aula de capacitación, recortando en cada caso lo posible de ser abordado justamente en un trabajo que vincule los desarrollos propios de la capacitación con las realidades institucionales de la escuela.

El rol del capacitador juega un papel central en relación con el diseño de una propuesta

El dispositivo de alternancia genera la posibilidad de, por un lado, “poner en tensión” aspectos que han sido naturalizados en el terreno institucional y, a partir de esa “problematización”, avanzar en el desarrollo de un encuadre de trabajo superador. Por otro lado, se trata de compartir miradas, concepciones y prácticas con equipos docentes de otras escuelas. En este sentido, el rol del capacitador juega un papel central en relación con el diseño de una propuesta. Debe pensar en la planificación del acompañamiento y asesoramiento del conjunto de las cuatro escuelas, tratando de identificar regularidades y a la vez,

pensar intervenciones contextualizadas que requieren entre otras cuestiones, que el capacitador se ubique dentro de un proyecto de enseñanza institucional, atendiendo siempre a las historias didácticas, particularidades de la institución, de sus docentes y de sus alumnos.

Pero después de esta descripción, déjenme volver a esos pequeños relatos que nos permiten problematizar el lugar del capacitador. Para ello, quiero centrarme en cómo define y piensa esos espacios de capacitación (curso/taller y escuelas): ¿los piensa como espacios prácticos, específicos, de producción, transformación y movilización de saberes? Y a los sujetos destinatarios de su tarea: maestros y directores, ¿los piensa como sujetos de conocimientos que desarrollan y poseen siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción? ¿Trabajamos desde el reconocimiento de la producción cotidiana de saberes de maestros y directores, con el propósito de que avancen en este sentido? Debemos preguntarnos también si nuestras propuestas están invadidas de los saberes de los expertos, de los saberes de los teóricos de la didáctica y la pedagogía, de los saberes procedentes de las investigaciones en el ámbito de las ciencias de la educación, sin considerar que los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos de su oficio.

Este dispositivo de capacitación señala la decisión política de reconocer a los docentes como sujetos de conocimiento y los capacitadores tenemos la responsabilidad ética, y política, de concederles el estatus de verdaderos actores en el ámbito de la formación continua.

Este dispositivo de capacitación señala la decisión política de reconocer a los docentes como sujetos de conocimiento y los capacitadores tenemos la responsabilidad ética, y política, de concederles el estatus de verdaderos actores en el ámbito de la formación continua.

La devaluación de los saberes de los docentes llevados a cabo por los capacitadores no es un problema epistemológico ni cognitivo, sino político. Y nosotros seremos reconocidos como sujetos de conocimiento y verdaderos militantes de la mejora escolar cuando comencemos a reconocernos unos a otros como docentes competentes, colegas con

diferentes trayectorias que pueden aprender unos de otros.

Sabemos que trabajar en el marco del dispositivo de alternancia es decisión de un capacitador con experiencia y disponibilidad para reflexionar críticamente sobre su práctica, y para registrar y relatar escenas. Nuestras prácticas de enseñanza deben constituirse en objetos legítimos de reflexión. Nosotros también somos constructores de conocimiento, en la medida en que sistematicemos nuestras experiencias en las aulas de capacitación, en las escuelas junto a maestros y directores y tomando sus enseñanzas, avanzaremos en los mejores modos y dispositivos de formación continua.

Nota: las fotos que ilustran este artículo han sido provistas por la Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE.

Liliana Zacaño

Dispositivo de formación con directores

EXPERIENCIAS EN EL NIVEL INICIAL

EL ARTÍCULO DA CUENTA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CON DIRECTIVOS DE NIVEL INICIAL

Como se disuelven las certezas. El camino para percibir y producir existencia es nuevamente pensamiento (...) Habita y habilita el espacio de una experiencia posible.

Ignacio Lewkowicz (2004)

“...Estas son las bases del respeto intelectual: yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato, preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas...”

Emilia Ferreiro (1999)

Compartiré con Uds. algunas reflexiones a propósito de dispositivos de formación con directores, me voy a referir especialmente a los de Educación Inicial en el área de Matemática.

Concebir un trayecto formativo con directores –así como pensamos el trabajo con los docentes- es pensar en un trabajo con [directores, en este caso] en lugar de hacerlos sobre ellos. Este posicionamiento produce cambios en la relación pedagógica que se establece entre el formador y los directores que participan de este espacio, como lo vienen sosteniendo distintas investigaciones del campo de la didáctica de la matemática (Bednarz, 2001, 2004; Bednarz y Perrin-Glorian, 2003; Bednarz y Proulx, 2010; Roditi, 2004, 2010). Supone realizar un giro que posibilite la construcción de procesos de apropiación participativa.

La metáfora de la participación debe ser entendida en el sentido de ser parte, tomar parte y tener parte de la situación.

La metáfora de la participación debe ser entendida en el sentido de ser parte, tomar parte y tener parte de la situación. Implica reconocer y darle un lugar a la perspectiva de los directores (sus saberes, sus condicionantes, sus representaciones, su historia, sus ideas sobre lo que es enseñar y lo que es aprender, su situación de trabajo condicionada por su pertenencia institucional) como un elemento indispensable para abordar el estudio de problemas de enseñanza. Se trata de construir un dispositivo “entre sujetos”, entre trayectorias, entre perspectivas. Un pensamiento que se da “entre”, que no es de nadie pero es de todos. “Es un hilo conductor que establece el espacio en el cual cada uno de los participantes se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas” (Nicastro y Greco, 2009:38).

Así los dispositivos se arman teniendo como marco una posición colaborativa. Afirmamos la potencia de los espacios colaborativos como ámbitos en los que se elaboran y se validan de manera compartida nuevas posibilidades para la enseñanza, al tiempo que los directores toman conciencia acerca de los saberes que producen sobre su trabajo y profundizan su comprensión sobre la complejidad del trabajo docente. Asumir una actitud colaborativa por parte de los formadores requiere construir un escenario de confianza donde tenga lugar una “experiencia”.

¿Por qué confianza? ¿Por qué el hecho de tener confianza es indispensable en los espacios y tiempos de la formación? En el interior de la relación pedagógica la confianza es constitutiva, adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, nos dice Laurence Cornu (2004), la confianza es ilógica, se encuentra posicionada en un círculo vicioso: uno es “confiante” porque uno tiene confianza. No hay razones para confiar. Por parte de los formadores, se trata de abandonar una mirada externa involucrándose en un diálogo muy cercano a la producción del director que lo lleve a explicitar sus decisiones y razones, confrontarlas con otras, analizarlas. Es desde una relación de confianza que sostenemos

estos dispositivos de formación, abandonando toda postura evaluativa o distante, haciendo prevalecer una posición analítica.

el aprendizaje debe constituir una experiencia, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad.

Otro de los aspectos que es importante resaltar es que el aprendizaje debe constituir una experiencia, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad. Hablamos de que se constituya en una experiencia, al decir de Larrosa, como algo de lo cual uno no sale indemne ni igual, cuando la transita. Tener una experiencia es haber estado atravesado por cosas que nos conmueven, por algo que nos genera y se sostiene en la pasión. Es un acontecimiento que marca subjetivamente “[...] es una irrupción imprevista en un estado de cosas que mantenía un decurso continuo y un transcurrir habitual; es una fractura, una quiebra, una herida en el tiempo cronológico, es lo discontinuo e inesperado, es aquello que nos sorprende [...]”. (Skliar, 2002).

Cualquier experiencia pedagógica nos plantea una incertidumbre constitutiva, pues la experiencia no habilita certezas, ni a poseer autoridad por “experiencia vivida”, ni a respuestas dogmáticas, sólo ofrece -cada vez- oportunidades para reflexionar sobre el sentido que le damos.

Acerca del dispositivo de formación

En el año 2010 los integrantes del Equipo de Equipo Técnico Central (ETC) de la Dirección de Formación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) -específicamente generalistas y de matemática- decidió armar un curso específico con directores, que tiene como característica el trabajo en pareja pedagógica entre un Equipo Técnico Regional (ETR) generalista y un ETR de Matemática. Es decir, el mismo dispositivo marcaba una coordinación compartida, un encuadre colaborativo que se encarna desde el origen con la propuesta de dos formadores, generalista y especialista en matemática, implicados y compartiendo desde el primer momento un diseño de planificación de encuentros que encaran la puesta en marcha del curso, el pensamiento

y la reflexión acerca de lo sucedido, a medida que se suceden los encuentros a fin de consensuar intervenciones compartidas.

Pensamos en un espacio de formación que permita la exploración de problemas reales en la enseñanza de contenidos matemáticos, que requieren identificar aspectos centrales del quehacer matemático escolar.

El dispositivo se organiza en seis encuentros, con una frecuencia quincenal en horario de servicio. Durante el trayecto, compartimos con los directivos un marco conceptual tanto desde cuestiones relativas al trabajo del Director en relación con el asesoramiento pedagógico y el seguimiento de experiencias, como desde la perspectiva de la didáctica de la matemática, que colabora en su tarea de sostén y acompañamiento del trabajo de los maestros en las instituciones del Nivel. De esta manera se apunta a fortalecer una condición necesaria para lograr cierta consolidación teórica que permita a los alumnos transitar por su educación inicial con menos contradicciones y yuxtaposición de enfoques de enseñanza.

Pensamos en un espacio de formación que habilite la exploración de problemas reales en la enseñanza de contenidos matemáticos que requieren identificar aspectos centrales del quehacer matemático escolar, construir estrategias de intervención y recursos para el acompañamiento de los docentes en las planificaciones de actividades y secuencias, en organización y gestión de la clase, que los mismos directores deben sostener en su tarea cotidiana.

Transitando el dispositivo: la incertidumbre y la perplejidad constitutivas en la construcción de conocimiento

Cada curso abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y particularidades. Se trata de crear las condiciones para que cada Director –nuestro alumno- lo transite, un movimiento que permita andar y desandar el mismo camino, según las

vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone por delante.

Al mismo tiempo, se trata de asegurar el pasaje de los secretos del oficio entre ellos. Recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas (Alliaud, 2010), son algunos de los caminos formativos que recorreremos. Sin embargo, el desafío que se presenta al construir problemáticas con los directores es el de componer con ellos, en diálogo con la experiencia, las producciones de la didáctica de la matemática, y los aportes de los Equipos Técnicos Regionales (ETRs) y de sus colegas.

“Hoy el encuentro me ha generado más dudas e incertidumbres que certezas...eso es bueno ¿no? Me han sorprendido preguntas de las profesoras...yo sabía que no sabía mucho de matemática, pero nunca me había preguntado sobre las prácticas de las docentes de mi jardín de esa manera. [...] Me fui sorprendida...por momentos me quedé sin palabras...sé que aprendí muchas cosas, pero las debo ordenar (risas) Ordenar en mi cabeza.” Fueron algunos de los testimonios de directores de Jardines de la Matanza. La incertidumbre y la perplejidad son propias de la construcción de conocimiento. “La primera manifestación de que comienzan a hacerse cargo del conflicto es entonces la perplejidad, la insatisfacción frente a la escritura por ellos producida”, señalan Lerner, Sadovsky y Wolman (1994, p.126) al hablar de lo que sucede con los niños cuando se los enfrenta a una situación que deben producir. La misma situación se presenta en el trabajo con los directores que se encuentran construyendo conocimiento acerca de los que es asesorar y gestionar.

Necesitamos que se apropien participativamente, es decir que tengan parte, tomen parte y sean parte de este proceso de formación.

Por otra parte, hemos relevado momentos en los que los directores se mostraban sorprendidos ante una modalidad de trabajo diferente, que supone romper con el ir a “tomar” un curso. No se trataba solamente de escuchar y tomar nota sin que medie alguna problematización y producción conjunta. Muchos parecían decir un “dígame cómo...” sin darse cuenta que desde esta pregunta no es posible apropiarse de los conocimientos. Necesitamos que se apropien participativamente, es

decir que tengan parte, tomen parte y sean parte de este proceso de formación.

“Lo mejor fue que una pregunta generó otra y otra...pero no eran críticas. No sentí que me estaban evaluando. Fue muy bueno construir entre todas.” “Pensamos juntas, esperaban nuestras respuestas. No me avergüenza decir que a veces no las tengo o, lo que es peor, contesto erróneamente. Por supuesto que frente a ellas recibo palabras que me invitan a seguir pensando. Repreguntas, otros modos de ver. Me asombra de mi misma que nunca me lleve bien con la matemática, la manera en que participo.” “Cada encuentro fue una espejo. Cada una de nosotras armaba una especie de espejo donde la otra se miraba. Me alegra verme en el espejo que armar mis compañeras directoras, sé que puedo confiar en ellas”, son otros de los testimonios relevados en los encuentros.

Otro problema que enfrentamos es el de que nuestros marcos no se pongan a funcionar para medir cuán cerca o lejos están las prácticas de los maestros de nuestro ideal didáctico (Robert, 2003). Ni que esto mismo suceda entre directores y docentes. “Enseñar matemática en el Nivel Inicial no es fácil [...] hoy pusimos las planificaciones bajo la lupa [...] cuántas veces miramos sin ver. Mirar y volver a mirar. Aprendí que no son errores sino que planifican así porque tienen ciertas ideas sobre cómo se enseña matemática. Pero ¿cómo hago para entender las ideas? Menos mal que el curso sigue [risas]”. Los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana funcionan como marco de asimilación o inclusión de los [nuevos] discursos pedagógicos y curriculares.

“Lo mejor fue que una pregunta generó otra y otra... pero no eran críticas. No sentí que me estaban evaluando. Fue muy bueno construir entre todas.”

Los “errores” permiten identificar qué ideas/conceptualizaciones ponen en juego los sujetos, no surgen por ausencia de conocimiento. Conocemos al objeto actuando sobre él, mediante aproximaciones sucesivas. De tal manera, se pone de relieve el carácter provisorio, y por tanto inacabado, del conocimiento. Cada avance en este desarrollo implica también la apertura a nuevas posibilidades, a nuevos problemas

que permiten progresos en la producción de conocimiento. “Me resulta muy interesante que me sigue impactando cada encuentro. Cada actividad, cada relato nos problematiza. Surgen interrogantes y respuestas... y nuevas planteos... nuevas preguntas y otras respuestas. A veces me parece tan obvio pero no lo fue hasta estos encuentros con mis colegas y las profesoras. Estamos acompañadas... me están acompañando en esto de definir como asesorar en el área de matemática. [...] Revisar las prácticas, revisar las prácticas, revisar las prácticas...¿por dónde empiezo? Hoy aprendí que si valoro su práctica, en vez de criticarla, se facilitará el revisar juntas sus prácticas. Necesito comprender sus ideas sobre cómo se enseña matemática.”

ALIC#ZA7Un tema central fue el de la observación y los registros de clases. Los diálogos que se establecen al compartir los registros hacen que la mirada del otro se desnaturalice, porque se consideran cosas que no habían sido previamente consideradas, es decir que se perciben nuevos aspectos. Se abren preguntas... ¿Qué se mira cuando se registra una clase? ¿En qué se pone más el acento? Se va construyendo nuevo conocimiento con otros, “Cada clase comienza a sentirme más segura para acompañar a las docentes de mi Jardín. No es que no tenga que seguir aprendiendo, pero ahora tengo herramientas para preguntarles y para argumentar las devoluciones que les hago. [...] ¡Qué problema los problemas!... luego de compartir los registros de clases en el Encuentro descubrí tantas cosas! Estamos planteándonos nuevos saberes...otras miradas...¡cuántas cosas no vemos! Todo nos parece normal, natural, como dicen las capacitadoras. Las condiciones didácticas...¡qué tema!... insisto ¡qué problema los problemas!”

Algunos problemas frente a la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial

La matemática parece ser el área de conocimiento donde los docentes de Nivel Inicial suelen tener mayores dudas y preguntas. Reconocen la necesidad y el valor que tiene enseñar contenidos matemáticos a los niños más pequeños, sin embargo, sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo. Revisamos la matemática que

viven en los jardines de infantes, la interrogamos, analizamos, pensamos en las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan. Algunas de las preguntas que guiaron el trabajo durante los encuentros fueron:

¿Cuáles son, desde la perspectiva de los directores, los elementos esenciales que integran el diseño curricular en el área de Matemática?

¿Cómo creen que los maestros interpretan la propuesta del Diseño Curricular? ¿Desde qué perspectiva creen que lo hacen?

¿Cuáles son las tareas que se proponen a los alumnos, qué complejidad tienen, qué exigencia suponen, qué decisiones por parte de los alumnos, comportan?

¿Qué es lo que quieren que los niños aprendan en ella? ¿Se trata sólo de juegos? ¿Están siempre enmarcadas en situaciones cotidianas? ¿Implican un problema para los niños pequeños?

¿Cuál es el papel que se les atribuye a las distintas formas de producción de los niños?

¿Cuál es la modalidad que asumen las explicaciones o los argumentos del docente? ¿Existen espacios de interacción entre pares, de discusión, de confrontación?

Para este panel hemos decidido tomar dos de los temas que se han trabajado con mayor frecuencia: presentar situaciones que exijan un desafío y cómo hacer avanzar los conocimientos de los alumnos.

Presentar situaciones que exijan un desafío

Desafiar a un alumno supone proponerle situaciones que visualice como complejas pero al mismo tiempo posibles, que le genere cierta tensión, que lo provoque, que lo anime a atreverse, algo que lo invite a pensar, explorar, poner en juego los conocimientos que tiene para probar si le sirven o no para resolverla. Claro que para que esto suceda los docentes deben creer que es posible que sus alumnos se ubiquen en esa posición. No se espera que los niños “ya dominen” el conocimiento al que se apunta, sin embargo sabemos que tienen algunas ideas, estrategias, herramientas que funcionaran como punto de partida. Usarlos permitirá ponerlos a prueba, pensar sobre ellos, ampliarlos. Este desafío –que conduce un problema matemático- debe ser una oportunidad para

que los conocimientos se socialicen, se hagan públicos y crezcan, se sistematicen. Ahora bien, para promover el avance es necesario que los niños tengan sucesivas oportunidades de volver sobre la misma clase de problemas: reorganizar una y otra vez sus estrategias, pensar relaciones, abandonar ensayos errores, provocar la producción de nuevos conocimientos.

Los problemas son el motor de la producción del conocimiento matemático. El conocimiento matemático “funciona” tanto para resolver problemas como para formular esos conocimientos para otros, decidir acerca de la validez de una conjetura, sistematizar y “nombrar” los conocimientos nuevos y relacionarlos con los ya construidos hasta el momento. Los conceptos matemáticos sólo cobran sentido para el estudiante a partir de los problemas que estos conceptos permiten resolver. Y como un mismo concepto permite resolver variados tipos de problemas.

Se trata de brindar un tiempo y espacio didáctico donde, a partir de aproximaciones sucesivas, se trace un camino para recorrer en la apropiación de estos saberes que las instituciones educativas son responsables de transmitir. Hemos establecido que las situaciones didácticas no funcionan por sí mismas sino que son un campo fértil sobre el cual desplegar procedimientos, preguntas, producciones. Pero para que eso suceda es indispensable un docente que despliegue una variedad de intervenciones que apunten a:

- Comunicar la situación. Reflexionamos sobre la importancia de la consigna dado que ella trasporta el problema: es la que acerca el problema a los niños; es la que a partir de contextualizar la situación los hace implicar sosteniendo el sentido. La finalidad de la situación es la que comanda en parte las decisiones del pibe al resolver la actividad y, al mismo tiempo, le sirve de timón para controlar la marcha de su resolución.
- Promover que los niños encuentren diferentes procedimientos para resolver la situación.

- Gestionar interacciones entre los niños a propósito de los conocimientos, generando la confrontación de ideas, promoviendo la circulación de conocimientos.
- Instalar un trabajo colectivo en torno al análisis de los problemas. Momentos privilegiados para establecer acuerdos, comparar procedimientos, reorganizar los conocimientos. Hablamos de “pensar sobre el problema” donde el docente es el que instala algunos aspectos -seleccionados por él- de aquello que ha sido producido en clase.
- Dar información necesaria para que avancen en sus conocimientos.

El trabajo matemático en el Jardín puede ser una buena oportunidad para “poner en palabras los descubrimientos”. Esta explicitación tiene una doble finalidad: que otros niños puedan pensar en otras posibilidades y que aquellos que ya disponían de este conocimiento, produzcan nuevas relaciones.

Hacer avanzar los conocimientos de los alumnos

La realidad de cualquier sala de jardines es una enorme heterogeneidad en relación con los saberes matemáticos infantiles. No podemos ponerle solo términos cuantitativos...”sabe mucho”...”sabe poco”, sino que pueden ser interrogados en el sentido de qué clase de problemas pueden resolver.

Nos dice Emilia Ferreiro (1999) “Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente a la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa. Estas son las bases del respeto intelectual: yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato, preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas. A un pensamiento que se me antoja desviante no lo califico de inmediato como ¡qué tontería!, ¡qué estupidez! Simplemente necesito encontrar esa coherencia que se me escapa. Considerar a un chico de cuatro o cinco años, o incluso menos, como un interlocutor intelectual es un ingrediente fundamental del asunto”. Ferreiro nos habla

de la necesidad de reconocer al niño como un sujeto que resuelve, escucha, critica, acuerda, discute, argumenta, poniendo el acento en el intercambio intelectual con ellos. Todas las ideas de los niños erróneas a los ojos “de los que saben” o no convencionales, provisionales, brillantes, pertinentes, imprecisas, maravillosas tienen valor de producción. Su progresiva sistematización también será un objetivo de las propuestas de enseñanza.

“Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente a la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa.

Proponer, por ejemplo, un aprendizaje dosificado de los números -de uno en uno comenzando con los dígitos-, de lo simple a lo complejo, es lo más alejado de las conceptualizaciones de los niños pequeños. Nuestros resultados nos permiten afirmar, como ya lo han hecho investigaciones que nos preceden (Lerner, Sadosvky y Wolman, 1994; Alvarado, 2002, Zacañino, 2011, entre otras), que los niños no esperan ingresar al Nivel Inicial para pensar sobre los números escritos. Los “errores” infantiles que presentan las producciones e interpretaciones de los niños -detectadas por los ojos de quien conoce la convencionalidad- deberán ser considerados como el producto de sus conceptualizaciones: los niños ponen en juego, de manera continua, sus ideas para capturar tanto la numeración hablada como la numeración escrita y la relación entre ambas. Si pensamos los errores como ideas puestas en juego, las prácticas de enseñanza podrán transformarlas a partir de provocar conflictos que los conduzca a cuestionarlas, reflexionar sobre ellas, y de esta manera, comenzar a descubrir los principios que caracterizan este complejo objeto de conocimiento.

Esto nos permite señalar que no importa la edad de los niños para proponerles contextos donde la escritura numérica cobre relevancia. Es importante ofrecerles variadas situaciones -diferentes funciones y dimensiones- que les posibilite interactuar con el sistema de numeración escrito desde edades tempranas. Asimismo remarcamos que no deben aparecer sólo en situaciones meramente cuantitativas, sino también de otro orden donde tengan posibilidad de enfrentar por ejemplo funciones

de identificación y de orden. Se trata de generar un terreno que permita la apropiación de los conceptos en el marco de su funcionamiento en diferentes situaciones; es decir, en un marco que les otorga sentido.

Conocer las perspectivas originales de los niños de edades tempranas permitiría comprender las producciones –en particular, aquellas no convencionales- de los alumnos en el contexto de las salas de los Jardines de Infantes, así como comenzar a imaginar aperturas posibles para el trabajo con este contenido en el Nivel Inicial.

Conclusiones

En primera instancia señalamos que lo dicho en esta ponencia es incompleto desde dos puntos de vista. Uno desde la provisoriedad de los conocimientos; y otro es porque esperamos que sea necesariamente incompleta desde el punto de vista de quienes lo leen, ya que aspiramos a que aliente la formulación de nuevas preguntas, permita encontrar otros problemas y estimule la construcción colectiva de algunas certezas en el cotidiano desafío de enseñar y aprender.

Asumimos -como venimos proponiendo-, que los dispositivos de formación con directores deben entenderse como un proceso complejo enmarcado en perspectivas colaborativas. Los contenidos de la formación abordados aportan elementos para esa complejidad. No sólo por las características que ese contenido porta, sino por el propio recorrido de cada docente en relación con el mismo. La participación de los docentes en procesos de formación que los habiliten a desarrollar su tarea en las mejores condiciones posibles es un derecho. Este dispositivo de formación ha intentado habilitar la posibilidad para que los directores lo habiten.

Hacemos nuestras las palabras de Galeano para cerrar. “De nuestros miedos nacen nuestros corajes, y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible, y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse”

Nota: las fotos que ilustran este artículo han sido provistas por la Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Texto completo: Liliana Zacaniño, artículo completo

Bibliografía

Alvarado, M., La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético, Tesis doctoral, CIEA Instituto Politécnico Nacional. México, 2002.

Alliaud A., Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. VIII Foro de Santillana. Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué, 2010. En api.ning.com

Bednarz, N. y Proulx, J., Développement professionnelle des enseignants en mathématiques. En B. De Lièvre, A. Braun, V. Carelle y W. Lahaye (ed) y L. Dionne (coord. du numéro), Éducation et formation. Travail en communautés, collaboratin et partenariats pour le développement professionnelle des enseignants,e-293, pp.21-36. Université de Mons, Bélgica, 2010.

Castorina J. A., Goldin D. y Torres R. M., Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro, Fondo de Cultura Económica, México D.F, 1999.

Cornu L., "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas, 1999.

Larrosa, J., "Experiencia y pasión". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, México, FCE, 2003.

Lerner, D.; Sadovsky, P. y Wolman, S., El sistema de numeración: un problema didáctico. En Parra, C y Saiz, I Didáctica de Matemática, Paidós,

Buenos Aires, 1994.

Lewkowicz, I., Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez, Argentina, Paidós, 2004.

Nicastro S. y Greco, M.B., Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, Homo Sapiens, Rosario, 2009.

Robert, A., De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). Didaskalia, 2003, 22, pp. 99-116.

Roditi, E, Une collaboration entre chercheurs et enseignants dans le contexte français de la didactique des mathématiques. Éducation et formation. Travail en communautés, collaboratin et partenariats pour le développement professionnelle des enseignants,e-293, pp. 21-36, Bélgica: Université de Mons, 2010.

Roditi, E., La résolution de problèmes professionnels, une modalité de formation continue des enseignants. IUFM du Nord – Pas-de-Calais, équipe DIDIREM, Paris VII, 2004.

Roditi, E., Recherché sur les pratiques enseignants en mathématiques: apports d'une intégration de diverses aproches et perspectives. Note de synthèse presentée pour l'habilitation à diriger des recherches, 2011.

Rogoff, B., "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En: Wertsch, J., del Río, P. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

Skliar, C, ¿Y Si Hubiera Otro Alli?, Miño y Dávila Editores Argentina, 2002.

Zacañino, L, Las notaciones numéricas en diferentes contextos de uso, Tesis de maestría en Psicología Educacional. Fac. de Psicología UBA, 2011.

El director como coordinador pedagógico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO, EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA ESTE TEXTO DA CUENTA DEL DISPOSITIVO DENOMINADO “EL DIRECTOR COMO COORDINADOR PEDAGÓGICO: MATEMÁTICAS Y PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA”; SUS CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y ENSEÑANZA .

Introducción

La conformación de primero y segundo año de la escuela primaria como una unidad pedagógica – Resoluciones 174/12 y 81/131 [1]- propone resguardar las trayectorias escolares de todos los niños [2] y reconsidera las concepciones tradicionales sobre la inclusión educativa como un “problema individual” para ser atendida de manera sistemáticamente en la escuela [...]. En este sentido, asume que los itinerarios escolares de los alumnos se presentan de maneras heterogéneas, variables y contingentes (Terigi, 2008).

La ampliación de derechos educativos que contemplan las normativas compromete a los diversos actores del sistema en una trama de acciones vinculadas con la continuidad y la centralidad de la enseñanza, con la promoción de criterios para la secuenciación de contenidos por ciclo y/o por año, teniendo en cuenta las prioridades curriculares y las relaciones entre contenidos académicos y saberes de las comunidades. Se trata de un cambio que busca garantizar las condiciones que harán posibles

las oportunidades de aprendizaje que la escuela tiene que ofrecer a los alumnos. Es en este sentido que el texto de la Resolución 81/13 explicita:

Las prácticas de enseñanza que bregan por la continuidad de las trayectorias escolares requieren llevar adelante propuestas planificadas institucionalmente y sustentadas en la certeza de que todos los alumnos y las alumnas tienen posibilidades de aprender. La preocupación que resulta prioritaria entonces en la escuela es el progreso en los aprendizajes de los niños. Por ello, el proyecto institucional y los proyectos de enseñanza por año y por área se deben elaborar en torno a este desafío. [...]

[...] Para que la implementación de la Unidad Pedagógica permita avanzar en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares propuestos en el Diseño Curricular, es imprescindible que exista un espacio de trabajo sostenido, de los docentes y directivos, destinado a la planificación compartida, en el que se construyan acuerdos sobre los proyectos que se desarrollan en cada año y área, los que se desarrollan con grupos de niños con dificultades particulares en sus trayectorias escolares, los materiales necesarios y bibliografía de referencia para estos proyectos. También respecto de los contenidos que no han llegado a trabajarse en primer año y es imprescindible profundizar en segundo año; las situaciones y criterios para evaluar los aprendizajes y las propuestas de enseñanza implementadas; los avances de los niños desde el ingreso en primero hasta la finalización de segundo año; las intervenciones necesarias para atender situaciones particulares de alumnos que se encuentran en dificultades para aprender ciertos contenidos o con sobriedad o con inasistencias reiteradas". [3](DGCyE, Resolución 81/2013: 8-9)

Desde principios del año 2013, la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires acompaña las políticas públicas de creación, sostenimiento y profundización de la unidad pedagógica, y lleva adelante una propuesta de formación docente específica, "El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el

primer ciclo de la Escuela primaria”, con el propósito general de abordar los criterios para la organización institucional de la enseñanza de ambas áreas en el primer ciclo.

En este trabajo, presentamos el dispositivo de formación, entramando algunos aspectos generales con el itinerario específico de prácticas del lenguaje: detallaremos sus propósitos, contenidos, estrategias formativas, las acciones centradas en la organización de escuela (“trabajos no presenciales”) y sintetizaremos algunos intercambios acompañados por las “voces” de formadores y directores participantes.

Acerca del dispositivo de formación: “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”

El curso de formación docente, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”, aborda una propuesta formativa de carácter universal, presencial y en servicio, que en esta primera etapa, está dirigida a los directivos de las Escuelas Primarias y de los Centros Educativos Complementarios (Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía social) de la Provincia de Buenos Aires.

Se lleva a cabo durante los ciclos lectivos 2013 y 2014. Un grupo de directores comienza con Prácticas del lenguaje en 2013 y continúa con Matemática en 2014, y viceversa. El proyecto comenzó como experiencia piloto en la región educativa N°2 (distrito de Lomas de Zamora) y actualmente el dictado se extiende a más de 100 distritos (en ambas áreas). Esto implica que estamos capacitando a 2300 directivos aproximadamente, solo en Prácticas del Lenguaje.

Las acciones de formación comprenden un entramado de instancias simultáneas y transversales.

El curso de formación docente, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de

la Escuela primaria”, es una propuesta formativa de carácter universal, presencial y en servicio. Un grupo de directores comienza con Prácticas del lenguaje en 2013 y continúa con Matemática en 2014, y viceversa.

Los directores cursan seis encuentros presenciales y en servicio con una frecuencia mensual. La coordinación está a cargo de formadores del equipo técnico regional de prácticas del lenguaje y de matemáticas de educación primaria. En algunos distritos se cuenta con la colaboración de formadores de Educación Inicial (de ambas áreas) y capacitadores generalistas de educación primaria.

De manera simultánea a la capacitación específica con directores, se realizan encuentros de planificación e intercambios entre formadores e inspectores con el fin de coordinar los propósitos, contenidos, actividades no presenciales entre encuentro y encuentro, etcétera. Este acompañamiento implica un análisis reflexivo sobre cada jornada con los directores acerca de sus fortalezas y debilidades de las mismas con el propósito de intervenir para reorientar las acciones de formación y evaluar los indicadores propuestos.

Las instancias transversales son espacios de análisis de las transformaciones de la práctica docente realizados entre los formadores y el equipo técnico central y comprenden la evaluación en función de lo trabajado en los encuentros y una devolución de acuerdo con los indicadores previstos. Incluyen intercambios permanentes y actualizados de las experiencias sugeridas a partir del desarrollo de las acciones. Dentro de esta modalidad, realizamos encuentros presenciales, foros de debate y de intercambio de experiencias.

Una de las tareas del equipo de formadores de Prácticas del Lenguaje consistió en un trabajo sobre algunas previsiones didácticas para la planificación del curso. Anticiparon algunos “problemas de la enseñanza en la formación” como indicadores de saberes, como objeto de conocimiento y estrategia de planificación.

Algunos intercambios en los subgrupos de formadores hicieron referencia a...

“Reflexionar sobre el primer ciclo como una unidad pedagógica a la luz de las resoluciones que la enmarcan será, sin duda, una instancia propicia para poner en discusión [en el curso] las condiciones de enseñanza necesarias, para que en los “tiempos prolongados” que requieren los niños para alfabetizarse se garanticen la participación en la cultura escrita y la apropiación de la alfabetividad del sistema de escritura, para todos.

[...] Como sucede con las trayectorias escolares, las “trayectorias profesionales” [de los docentes] presentan distintos recorridos y ello involucra también la apropiación de “distintas concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura”, los debates actuales, los avances en las investigaciones y experiencias didácticas en el área. Por eso necesitamos dedicar un espacio para discutir [con los directores] los enfoques que actualmente se ocupan de las niñas y niños en proceso de alfabetización.

Los formadores necesitamos preguntarnos, ¿De qué manera incidir para fomentar la planificación compartida? ¿Qué ofrecer y de qué modo garantizar espacios que permitan empezar a pensar la enseñanza como toma de decisiones colectiva? Para discutir contenidos, agrupamientos, tiempos, espacios, evaluación...

Lo anterior nos lleva necesariamente, al interior de nuestro equipo, [de formadores] a reflexionar acerca de los criterios de continuidad y de progresión: ¿es posible pensar cierta “graduación” en los contenidos propuestos que impliquen continuidad en las prácticas, en los tipos de textos, en los agrupamientos?... Pero con profundización y complejización.

También tenemos que discutir ¿De qué manera evaluar los aprendizajes (o cómo progresan en sus prácticas como lectores y escritores) tomando en cuenta las diferentes maneras que tienen los niños de abordar los problemas de lectura y escritura propuestos? (año a año, ciclo a ciclo).

[Los formadores] Consideramos que hay un gran camino hecho, de

trabajo con las docentes acerca de qué es lo que tenemos que enseñar para que los alumnos aprendan a leer y escribir (centrándonos en las prácticas sociales de lectura y escritura) pero al mismo tiempo muchas veces, corremos el riesgo que queden en apropiaciones individuales y no logran impactar en la institución o en un grupo de maestros que comparten un espacio institucional.

La necesidad que aparece en la Resolución provincial de cuestionar la idea de repitencia como “más de lo mismo” fundamentalmente en el pasaje de 1° a 2° año como si la reiteración de las prácticas implementadas favoreciera el aprendizaje del alumno.

Los formadores necesitamos preguntarnos, ¿De qué manera incidir para fomentar la planificación compartida? ¿Qué ofrecer y de qué modo garantizar espacios que permitan empezar a pensar la enseñanza como toma de decisiones colectiva? Para discutir contenidos, agrupamientos, tiempos, espacios, evaluación...

Es necesario proponer en el curso algunas acciones que permitan revisar el objeto de enseñanza atendiendo a dos tipos de dificultades. Una es que, en pos de un mayor espacio y tiempo didáctico para la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura, se reste relevancia a la reflexión sobre el sistema de escritura. La otra, que el cambio de objeto (pasar de la enseñanza de un código a la de un sistema de representación) no resulta transparente, ya que no son pocos los conocimientos didácticos, lingüísticos y psicolingüísticos que sirven de referencia para concebir las situaciones de enseñanza ni las mismas son evidentes.

Respecto a la planificación de la enseñanza se podrían presentar [en los encuentros con directores] cuestiones como: El problema del tiempo didáctico o ¿Cómo se organiza el tiempo para abordar diferentes modalidades de la enseñanza?; el problema de la orientación o ¿Cómo orientamos [desde el rol directivo] a los docentes que plantea que son muchos contenidos y que les resulta difícil advertir los criterios presentes

en las planificaciones? Y otros interrogantes como: ¿Qué sucede con las unidades didáctica en prácticas del lenguaje? o, en el caso de las escuelas rurales ¿cómo planificar el área de prácticas del lenguaje para el plurigrado?

El tema de la planificación es central en la agenda del director. Pensar qué planificar, por qué, con qué criterios. Tal vez haya que pensar [se refieren al curso] en poner en conflicto los criterios existentes, en reflexionar si son claros los criterios con los que se planifica. Sería importante optimizar la reflexión en torno a los criterios que subyacen en las planificaciones analizando “varios ejemplos” como estrategia de formación.

Es necesario que repongamos [en el proceso de formación] algunos de los aspectos a considerar al momento de referimos sobre el problema de la evaluación de lectores y escritores: quién evalúa; con qué medios, es decir, con qué instrumentos; con qué propósito; qué se evalúa: el aprendizaje de los alumnos, las situaciones de enseñanza, el avance del grupo y en qué contexto.

(...) Es necesario establecer diferencias entre evaluación y acreditación
(...) Se debe incluir en la enseñanza las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos y para ello es esencial concebir la evaluación en términos de progresos más que en términos de logros predeterminados.

Otros aspectos que tenemos que tratar en el curso son: (...) ¿Cómo evaluar los progresos de los niños? Los parámetros a considerar al evaluar se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que ha desarrollado la enseñanza. Por ejemplo:

En lo referido a qué se evalúa: evaluar el avance de los niños en sistema de escritura, avance de los niños de manera individual. Si se evalúa la situación la pregunta es ¿qué condiciones generó el maestro? ¿En qué situaciones puso énfasis en sistema de escritura? Y en esas situaciones ¿hubo avances?

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en avances de sistema de escritura en situación de escritura por sí mismos, si recurre a informantes seguros, si piden información, si consulta textos fuente y otros referentes escritos del aula. Es decir, no sólo es cuáles letras, cuántas y en qué orden.

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en situaciones de lectura no sólo si lee por sí mismo, sino por ejemplo, si interactúa con otros lectores al contar, recomendar, comentar y discutir lo que se esté leyendo o se ha leído (escuchado leer).

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en situaciones de lectura por sí mismos. Si se ofrece a los niños frecuentes oportunidades de leer por sí mismos –de explorar los textos, de localizar dónde dice algo, de “seguir” una canción conocida, de enfrentar el desafío de determinar qué dice en un texto desconocido con la colaboración de los otros lectores presentes en el aula, entonces podrán utilizar cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido; irán coordinando progresivamente diversos índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto para corroborar, rechazar o ajustar sus anticipaciones....

Respecto a los medios y/o instrumentos para evaluar los progresos realizados por los niños son instrumentos esenciales la observación y el registro de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño como lector y escritor, y en general como practicante del lenguaje. Coleccionar producciones de los chicos para comparar las realizadas en diferentes situaciones y en diferentes momentos del año escolar es un recurso complementario que puede aportar información en relación con los progresos en escritura.

Niños EGB 84

Alumnos de la EP 84 de G. Laferrere, La Matanza, prov. Bs. As. Jornada de narración, Plan Provincial de Lectura, Dirección de Planeamiento, Cendie, 25 de agosto de 2014.

Como se puede notar, las “voces” de los formadores presentan una muestra de algunas previsiones, esto es, de las anticipaciones que nutrieron la planificación del curso. Refieren tanto a saberes sobre la didáctica de las prácticas del lenguaje (las particularidades del objeto

de enseñanza, los aportes de las ciencias de referencia respecto a los saberes de los niños, la planificación de las diversas modalidades organizativas de la enseñanza, la evaluación, etc.), como sobre la didáctica de la formación en el área, sus propósitos, destinatarios, contenidos, estrategias formativas y evaluación.

Didáctica de la formación en Prácticas del lenguaje. Los propósitos, contenidos, estrategias formativas y la evaluación

El diseño del dispositivo de formación de Prácticas de lenguaje recoge como punto de partida los debates e intercambios entre formadores que, según acabamos de mencionar, recuperan a su vez, los aportes de investigaciones y experiencias tanto de la didáctica de la formación docente en lectura y escritura como los referidos a la didáctica de las prácticas del lenguaje.[4]

Se retoman estos aportes que, en las últimas décadas, han transformado las concepciones acerca de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, las ideas y prácticas sobre su enseñanza en el contexto escolar, han planteado nuevos problemas, han diseñado y probado innumerables situaciones, han analizado dificultades vinculadas con la transposición de las prácticas sociales del lenguaje en los momentos iniciales de la alfabetización y con experiencias de organización institucional que favorecen los progresos de los niños en torno a la apropiación de las culturas escritas y la alfabetización en los primeros años de la escolaridad.

Como resulta evidente, este bagaje de conocimiento y experiencias constituyen el marco de referencia a la hora de planificar este itinerario de formación.

Los propósitos específicos del curso buscan brindar oportunidades a los directores para que participen de espacios de construcción conjunta de conocimiento. Se trata de saberes inherentes a su rol, construidos en interacción con colegas e inspectores, y donde debatan problemáticas compartidas sobre la enseñanza de la alfabetización inicial. También se

espera que trabajen el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje para el Primer Ciclo de la Educación Primaria en el marco de las Resoluciones 81/13 y 174/12; que favorezcan los principios de la unidad pedagógica en los dos primeros años de escolaridad primaria para garantizar la participación en la cultura escrita y la apropiación de la alfabetización del sistema de escritura de todos los niños desde sus primeras experiencias escolares. A su vez, se busca que los directores contribuyan al sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos a partir de la atención a variables institucionales y la transformación de las condiciones de enseñanza en el área y promuevan equipos docentes que participen en la deliberación permanente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, del sentido colectivo de la planificación y de evaluaciones pertinentes.

Organizamos los contenidos de la formación en tres módulos estructurados a partir de un tema central que abre a diversas acciones en las escuelas, entre una jornada y otra. Los temas que se abordan tienen una estructura progresiva y recursiva es decir, se retoman en cada nuevo encuentro, de manera de ser recuperados, profundizados y/o ampliados cada vez.

El primer módulo refiere al fortalecimiento de la organización institucional para favorecer la alfabetización inicial. Analizamos los sentidos políticos, sociales, históricos, pedagógicos y didácticos de las prácticas sociales de lectura y escritura en alfabetización inicial retomando las tradiciones escolares y los desafíos actuales. También trabajamos sobre las variables institucionales que parecen incidir favorablemente en la alfabetización de los niños de primer ciclo de la escolaridad primaria. Nos referimos a la problematización de la repitencia como “único instrumento” para mejorar los aprendizajes; el seguimiento de los progresos y asistencia de los niños; la flexibilidad de agrupamientos, tiempos y espacios que permitan mejoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

atahualpa

retrato de Atahualpa Yupanqui según alumnos de la Escuela Primaria Nro. 84 de G. Laferrere, La Matanza.

La planificación en la enseñanza de las prácticas del lenguaje
En el segundo módulo trabajamos sobre la planificación en la enseñanza de las prácticas del lenguaje o sea, las acciones institucionales del director en la concreción de planificaciones anuales que contemplen las distintas modalidades para organizar las situaciones didácticas (proyectos, secuencias y situaciones habituales). La planificación de situaciones habituales en primer ciclo: situaciones en torno a las bibliotecas institucional y de aulas; organización de la escuela y de las aulas como ambiente/s alfabetizadores; círculos de lectores. Analizamos las condiciones didácticas de dichas situaciones; los contenidos de enseñanza; los propósitos didácticos y comunicativos; las intervenciones de los docentes y de los niños. La planificación de proyectos y secuencias de enseñanza en primer ciclo: las condiciones didácticas, las variables que intervienen en las situaciones y las decisiones didácticas que se adoptan para su desarrollo.

En todas las estructuras didácticas consideramos la organización del tiempo didáctico y la reflexión sobre los criterios de continuidad, alternancia, simultaneidad, progresión y diversidad de las situaciones de enseñanza.

En el tercer módulo abordamos la evaluación de la enseñanza en el área como el análisis de las relaciones entre las condiciones efectivas brindadas por la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y los aprendizajes progresivamente concretados. Analizamos registros de observaciones de clases; colección de trabajos realizados (especialmente escrituras infantiles) y pausas evaluativas en el marco de las diversas modalidades de la enseñanza.

En todos los encuentros propusimos un análisis didáctico que no supone un estudio meramente descriptivo de las situaciones de enseñanza con sus posibles variaciones, sino que profundizamos en las condiciones que permiten el avance de los niños en la apropiación de las prácticas de lectura y de escritura. De este modo, el trabajo con los directivos se centra en la reflexión y en el análisis de las propuestas didácticas y de su puesta en marcha en las aulas de las escuelas que tienen a su cargo.

Dada la complejidad de las transformaciones que buscamos producir consideramos que las propuestas didácticas puestas en juego merecen una mención más detallada. Nos referimos al lugar primordial que otorgamos a la construcción de conocimientos didácticos ya que consideramos que es la única posibilidad de incidir en la transformación (Nemirovsky, 2001:54; Lerner, 1994:16, 2001b:173). En este caso particular, por tratarse de un itinerario centrado en la formación de directores prestamos especial atención a tematizar las diversas posibilidades que adquiere la organización y las variables institucionales que favorecen la comunicación del saber didáctico concerniente a la alfabetización inicial.

[...] entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como:

La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.

El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.

Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación

La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.

La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera”. (Castedo, 2007:3)

El conocimiento didáctico ocupa un lugar central en la formación de los docentes, pero esto no significa que sea “excluyente” sino que supone, a la vez, la existencia de otros conocimientos en la formación.

Pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico supone superar elementos trabajados por otros modelos formativos focalizados en la prescripción de “buenas prácticas” de manera aisladas y desprovistas de fundamentos teóricos o bien, modelos de formación centrados exclusivamente en las disciplinas de referencia que suponen que lo que hacen los docentes depende de lo que sabe del campo disciplinar y delega bajo su exclusiva responsabilidad diseñar su propia práctica. En cambio, aquí se piensa la práctica como parte de una construcción colectiva que no piensa al docente como un sujeto aislado, sino como parte de una comunidad de conocimiento.

Centrarse en este conocimiento didáctico supone necesariamente, incluir las aulas como “objeto de análisis y reflexión” en el proceso de formación docente. Se trata de poner en primer plano lo que ocurre realmente en las clases, estudiar el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de las prácticas de lectura y escritura. Para ello, proponemos un recorrido didáctico de formación que permita analizar situaciones de clase, hacer observables los contenidos didácticos, promover la discusión acerca de ellos y hacerlos “circular” en las aulas de formación a través de distintas situaciones. Todo esto contribuye a desnaturalizar la enseñanza, a problematizarla y promover la reaparición de algunos de los contenidos didácticos en el momento de planificar y concebir como previsibles ciertas condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibilitan avances de los niños como lectores y escritores, y en el caso de los directores, promover que esto suceda...

Para favorecer dicha construcción del conocimiento didáctico, en nuestros encuentros desplegamos una serie de estrategias de enseñanza tales como: las situaciones de “doble conceptualización” (Robert y Douady, 1991 en Lerner, 2001b:174-176), el análisis de producciones de los alumnos, la lectura profesional –de material bibliográfico- la escritura profesional y las situaciones que posibilitan la tematización de la práctica: registros de clases escritos y/o videograbados, entre otras situaciones posibles.

[Se trata de] “situaciones fundamentales en el proceso formativo en lectura y escritura. Se presentan en diferentes momentos del proyecto formativo – con variaciones – para reconstruir los contenidos relevantes para la enseñanza de la lectura y escritura. Puede tender hacia diferentes objetivos involucrados en la formación y adquirir características específicas: se evidencia sobre todo en las situaciones como la tematización de la práctica.” (Lerner y otros, 2009:23).

La evaluación del recorrido formativo contempla, además de la discusión y análisis de diversos materiales (producciones editoriales, cuadernos de clases, planificaciones y registros de clases, aportes bibliográficos, etc.) en los encuentros presenciales, una serie acciones centradas en la organización del área Prácticas del lenguaje en escuela (“trabajos no presenciales y final”).

Para que dichas acciones institucionales incidan de manera directa sobre la enseñanza y/o trabajos didácticos en las aulas suponen la organización de la escuela. Requieren que el director pueda examinar las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la enseñanza, las acciones de los distintos roles institucionales, los contenidos de las situaciones de enseñanza, las formas en que los mismos son habitualmente comunicados, las situaciones que más frecuentemente se emplean con similares propósitos, las conceptualizaciones, dificultades y obstáculos de los alumnos para abordarlos.

A modo de ejemplo, algunas de las “tareas no presenciales” centradas en la escuela consisten en:

Planificar y llevar adelante reuniones con maestros de primer ciclo con el propósito de relevar algunos temas importantes y/o problemas recurrentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo, tales como: los maestros de primer grado proponen diversas situaciones y secuencias del ámbito de la literatura y señalan que los proyectos para saber más sobre un tema (ámbito de la formación del estudiante) “se trabajan” en segundo ciclo; recibimos las bibliotecas de aula, cómo las

disponemos, qué situaciones de enseñanza se planificarán para cada año y para el ciclo; o bien, en segundo grado hay cuatro niños que todavía no muestran los progresos esperados porque no leen en el sentido convencional y estamos en el mes de junio; etc.

Realizar entrevistas con parejas de maestros (de grados paralelos o de 1° y 2° año, 2° y 3°, etc.) con el propósito de “discutir” planificaciones anuales (o semestrales) del área con el fin considerar si: ¿se propone diversidad de prácticas de lectura y escritura? ¿En qué situaciones de las planificadas los niños van a poder realizar intercambios orales, leer, releer, comentar, tomar notas, escribir para distintos destinatarios...? ¿Se desarrollan situaciones del ámbito de la literatura? sobre la formación del estudiante? y de la formación ciudadana? ¿Qué modalidades organizativas de las situaciones de lectura y escritura se presentan? ¿Es posible constatar continuidad y progresión de los contenidos? ¿Se presentan situaciones para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura? Seguramente algunas situaciones se desarrollan en el aula ¿Cuáles? ¿Cuáles no? ¿Qué creen que les resultará más sencillo? ¿Qué dificultades les parece que encontrarían? ¿Cuáles parecen ser impracticables?

Analizar y planificar situaciones habituales de lectura y escritura en contextos cotidianos y en torno a la biblioteca de aulas; proyectos y secuencias coordinadas al interior del ciclo y entre ciclos.

Un trabajo exhaustivo sobre indicadores de progreso en producciones infantiles: colecciones de escrituras, pausas evaluativas, etc. que permitan establecer relaciones entre las propuestas didácticas y la evaluación; desandar las relaciones unívocas entre evaluación y acreditación, analizar las posibilidades de los niños, en relación con el sistema de escritura y el lenguaje escrito que se vislumbran en las diferentes situaciones. Considerar, además, los propósitos de las situaciones y las intervenciones del docente. ¿Qué pueden los niños en cada situación?

Entre otras posibilidades:

Algunas “voces” de los formadores, directores y maestros en el transcurso y puesta en marcha de algunas de estas acciones expresan:

Una formadora sistematiza los temas recurrentes y/o relevantes que los directores y maestros manifiestan en las reuniones de ciclo (primer

trabajo no presencial) y organiza una devolución que comparte en el segundo encuentro de directores. Algunos de los temas presentes en la primera reunión de ciclo refieren a:

Distintos enfoques y teorías de alfabetización inicial
Niveles de conceptualización de la escritura
“Alfabetización tardía” [necesidad de hacer propuestas de alfabetización de niños grandes]
Concepciones de “Prácticas del lenguaje” según el Diseño curricular
Planificaciones (conceptos de secuencia, variables de progresión, continuidad)
Propuestas de trabajo para niños que no muestran los progresos esperables. Agrupamientos
Proyectos institucionales
Evaluación.
Directora y maestros analizando planificaciones anuales en reunión de ciclo:

En un primer momento conversamos con los maestros sobre las modalidades organizativas que aparecen en las mismas [planificaciones anuales] y la temporalización de cada una [refieren al tiempo didáctico]. Coincidimos que es necesario que en el transcurso del año se realicen actividades habituales, secuencias y proyectos en forma simultánea.

Leemos ejemplos de planificaciones. Comenzamos con la lectura de las actividades habituales. Cada docente lee lo que corresponde a su año. A partir de esta situación se analiza la complejización [refieren a la progresión] de las diferentes situaciones propuestas en el transcurso del ciclo, qué actividades se realizan en todos los años y dónde se produce la complejización si la actividad propuesta es la misma. Conversamos sobre las intervenciones y las propuestas que realiza el docente de cada año ante igual situación, por ejemplo implementación de la agenda de lectura semanal. Este es un punto en el que es necesario continuar profundizando en futuras reuniones.

Al llegar a las actividades habituales, “lectura en torno a lo literario” se analiza la estrecha relación que existe entre las situaciones propuestas en este apartado con las secuencias y los proyectos. Se destaca que si bien aparecen situaciones de lectura y escritura [alternancia], hay un fuerte trabajo progresivo en lectura para luego llegar a la escritura [se refieren al tipo de secuencias y/o proyectos de interpretación-producción]. Se observan situaciones de lectura por parte del docente y por sí mismos y situaciones de escritura por sí mismos.

Al analizar las secuencias se observa [en las planificaciones] que en primer año qué tipos de situaciones de reflexión sobre el lenguaje son posibles y se analiza el por qué. Conversamos sobre la reflexión sobre sistema de escritura.

[...] Al analizar los proyectos se conversa sobre los puntos en común en el transcurso del primer ciclo, la importancia del trabajo con el género y el desarrollo de los pasos a seguir al momento de elaborar un texto (planificación, textualización, revisión).

Si bien este es un inicio de análisis, al finalizar la segunda reunión se reflexiona sobre la necesidad del trabajo articulado intraciclo para llevar a cabo lo propuesto en las planificaciones analizadas, así como también la importancia de analizar la trayectoria del grupo clase al momento de tomar una secuencia planificada por un grupo de especialistas para ser implementada en el aula. Se proponen futuras reuniones para continuar trabajando con las planificaciones”.

Directora analizando y compartiendo con la maestra de primer año los sentidos de planificar situaciones habituales de lectura y escritura en contextos cotidianos:

[...]He seleccionado como parte del ambiente alfabetizador del aula de primer año una fotografía [se refiere a una tarea no presencial] de un panel de asistencia ya que el nombre propio tiene un significado social y personal y reúne las condiciones didácticas para trabajar varias situaciones, por ejemplo avances en el sistema de escritura.

Los nombres están escritos con las mismas letras (impresión mayúscula), el mismo color y tamaño.

Las actividades que se realizan con los nombres son situaciones habituales como referentes para producir nuevas escrituras. Al comienzo del año la docente los utilizó con el propósito de que los niños reconozcan su nombre y aprendan la escritura del mismo. Luego tuvieron diferentes propósitos, lo utilizaron para la asistencia, para rotular sus pertenencias, etc. Como universo de “letras” para escribir, para leer analizando qué parte del nombre me sirve para otra escritura. Por ejemplo: qué parte de CAMILA sirve para escribir CASA.

Conversé con la maestra de primer grado el sentido del nombre propio. Al principio, reconocerlo y reproducirlo de manera convencional son situaciones didácticas que brindan valiosas oportunidades a los niños para ampliar el conocimiento sobre el sistema de escritura.

Tener en cuenta que los carteles deben estar siempre al alcance de los niños y en función de diversos propósitos. Por ejemplo: distribuir tareas, agendar cumpleaños, escribir el nombre, tomar lista, organizar grupos de trabajos, etc.

Para las distintas situaciones de lectura y escritura se necesita contar con diferentes carteles que cumplan con propósitos diversos[...]

Directora, maestra y bibliotecario analizando el corpus de libros para las bibliotecas de primer ciclo:

“En una hora institucional me reúno con la maestra de 1er grado, Turno Mañana (TM) y con el Bibliotecario para pensar juntos una lista de materiales para incluir en las bibliotecas áulicas de 1er. Ciclo.

publicaciones EPB 84 Laferrere
Publicaciones EPB 84 de G. Laferrere, LaMatanza.

En primer lugar surgen títulos de algunos cuentos tradicionales indispensables: Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Cenicienta,

Blancanieves, Los tres chanchitos, La bella durmiente, entre otros.

Señalamos que es importante que sean buenas versiones y bellas ilustraciones. Puede haber más de una versión del mismo cuento. Además en la escuela, por el trabajo con las secuencias de lectura (lobos en 1º y brujas en 2º), decidimos tener 30 ejemplares de Caperucita y de Hansel y Gretel. También sería bueno tener otros cuentos y/o novelas como por ejemplo: Peter Pan, Pulgarcito (Andersen), Pinocho, El patito feo (Andersen), El traje nuevo del emperador (Andersen), El lobo y los 7 cabritos, El gato con botas, El sastrecillo valiente (Hnos. Grimm), El libro de la selva, Rapunzel.

Para enriquecer la variedad de textos se pueden incorporar otros textos relacionados [versiones contemporáneas]: Historias de lobos hambrientos, Los 3 lobitos y El cochinito feroz, Caperucita Roja contada por el lobo, "La bruja Mon" de Pilar Mateos, "Brujas con poco trabajo" de Silvia Schujer.

brujamonNos parece fundamental que haya textos de autores argentinos, entre los cuales aparezcan cuentos encadenados, cuentos disparatados y hasta pequeñas novelitas. Por ejemplo: "Cuentos con caricias" de E. Bornemann, "Libro para chicos enamorados" de E. Bornemann, "Lisa de los paraguas" de E. Bornemann, "¡Qué sorpresa Tomasito! de G. Cabal, "El héroe del reino" de G. Repún, "Federico y el mar" de G. Montes, "La familia Delasoga" de G. Montes, "Doña Clementina Queridita achicadora" de G. Montes, "Cuentos de sube y baja" de L. Devetach, "Historia de Ratita" de L. Devetach, "La planta de Bartolo" de L. Devetach, Colección Luna grande o Pequeñas lecturas de R. Mariño ed. Sigmar, "El monte era una fiesta" de G. Roldán, "Cuentopos del Gulugú" de M. E. Walsh, "Dylan Kifky" de M. E. Walsh, "Cien metros de gatos y..." de M. Granata (...) Y tantos otros... Algo de poesía. Por ejemplo: Poemas que se cantan, "Canción y pico" de L. Devetach, "Mucho bicho" de L. Roldán

Algunos textos agrupados en una colección como por ejemplo, Pajarito Remendado y algún libro álbum. Algún libro que sea significativo para el grupo de alumnos y que les resulte conocido (por ejemplo porque lo leyeron en el Jardín). Por ejemplo: "El vendedor de gorras" y "Clarita se

volvió invisible” [entregados como parte de la biblioteca personal].

Además del material de literatura, la docente señala que ella armó una caja con revistas, manuales, enciclopedias, diccionarios, etc. que los chicos usan para consultar informaciones.

Estos materiales los venimos trabajando hace unos años, con acuerdos entre los grados y con algunas variaciones propias de la elección de cada docente y de las características del grupo.

Tratamos de anotar detalles que nos sirven para tener en cuenta a la hora de enriquecer y completar las bibliotecas en años futuros. Por falta de espacio y de mobiliario apropiado, el desafío es encontrar alguna forma creativa de tener a la vista de manera permanente, los ejemplares de las bibliotecas en los salones. Los fichajes y registros de préstamos también son un aspecto que, si bien se realiza, se puede mejorar y aprovechar más como instancia de lectura y escritura”.brujas

Palabras finales...

Para lograr el cumplimiento de las metas de un acceso igualitario a la lectura y la escritura de todos los niños es necesario asumir que la “demora” en formarse como lectores y escritores es la principal causa de repitencia en los primeros grados y, probablemente, uno de los factores principales del posterior fracaso de los alumnos.

En esta tarea, como venimos señalando a lo largo de esta presentación, ocupa un papel preponderante el derecho y el acceso del colectivo docente a la formación continua que atienda a la diversidad saberes respecto de la enseñanza, a las distintas realidades regionales y distritales, a las prioridades de enseñanza de cada nivel educativo, a las condiciones del trabajo cotidiano escolar y a las trayectorias educativas de los docentes.

La formación docente en alfabetización inicial es uno de los focos centrales de preocupaciones ya sea por la relevancia del contenido para el futuro escolar de los alumnos como para asegurar el acceso igualitario a la apropiación a la cultura escritura y al dominio del sistema

de escritura.

Nuestra aspiración es que el curso, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”, que actualmente se encuentra en pleno desarrollo, promueva nuevas oportunidades para profundizar saberes sobre la conformación del primer ciclo como una unidad pedagógica y reorganizar dispositivos institucionales y prácticas de enseñanza en torno a la alfabetización inicial para favorecer las continuidades en las trayectorias de los alumnos.

Es una tarea desafiante y nos compromete a todos... Asumir el compromiso con el debate sobre las condiciones institucionales favorables para la enseñanza, la actualización de conocimientos y de acciones para crear y sostener dispositivos que favorezcan que todos los niños se desarrollen como lectores, escritores y hablantes críticos.

Bibliografía

Aisenberg, B; Bravo, G; Lerner, D. (2007), "Hacia la transformación de la enseñanza y de las condiciones del trabajo docente. Revista "La educación en nuestras manos", SUTEBA, Buenos Aires.

Bautier, E. & Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux ? Quelles démarches ? Repres, 15, págs. 11-26.

Brasil. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Formação de Professores (PROFA). Coordenadora: Dra. Telma Weisz, 2000/2003.

Castedo, M., Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura, Seminário internacional de Alfabetização e Letramento na infância, OEI, Brasília", 2004.

Castedo, M., Trayectoria de una maestra del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto, Lectura y Vida, Año 12, N° 2, 1991.

Castedo, M. Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, Lectura y Vida, año 28, no 2, Buenos Aires, 2007.

Castedo, M., Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 31, N°4, 2010.

Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A., Memoria del Diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, México. Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica, 2003.

Eizaguirre, D., El uso y valor formativo de los registros de clases, Tesis de grado de Magíster en Educación por la U.N.C.P.B.A. Dirección Dra. Castedo, 2009.

Goñi, J., Construcción social del conocimiento didáctico en el proceso de formación docente continua, Tesis de grado de Magíster en Educación por la U.N.C.P.B.A. Dirección Dra. Castedo, 2010.

Lerner, D (1996a) El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Buenos Aires,

Aique

Lerner, D., Leer y escribir en primer ciclo, Documento de actualización curricular, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1996c.

Lerner, D. (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de la Asociación Internacional de Lectura* Año XV (Nº 3.): 33-54. 0325-8637.

Lerner, D., La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina y otros Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Buenos Aires, Paidós Educador, 1996b.

Lerner, D., Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En Lerner, D (ed.), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001a.

Lerner, D., El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Grao, 27, 39-52, 2001b.

Lerner, D., Un salto cualitativo en los procesos de formación de profesores. Enfrentando o desafio de alfabetizar a todos os alunos. Relatório do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA- Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional permanente. *Parâmetros em ação*, 2002.

Lerner, D. (2007) Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 28, N°4, pp.6-17.

Lerner, D; STELLA, P; TORRES, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.

México. Diplomado Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública. Coordinado: Castedo, M., Molinari, C., & Siro, A., 2002-2003.

Nemirovsky, M., *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Nemirovsky, M., Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado), Barcelona, Grao, 2001.

Programa Escola Que Vale. (1999). Fundación Vale de Rio Doce, CEDAC y secretarías de Educación de los municipios de Minas Gerais, Marañón, Pará y Espiritu Santo.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Capacitación. Programa Lectura y escritura. "Postítulo de actualización académica: Lectura y escritura en alfabetización inicial. (2004-2006). Coordinado por Dra. Mirta Castedo y Mg. Claudia Molinari.

Provincia de Buenos Aires. Proyecto PAMPAS (1999-2002). Capacitación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sala Abierta de Lectura de Tandil y la U.N.C.B.A y financiado por la Fundación W. K. Kellogg. Dirigido por Delia Lerner y profesores de la capacitación en Didáctica de la Lengua, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Ana Isabel Siro y Diana Grunfeld.

Provincia de Buenos Aires. SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). La transformación de la enseñanza y las condiciones del trabajo docente, Coordinado por Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y Delia Lerner, 2007.

Robert, A., Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants?, en Marie-Lise Peltier-Barbier (coord.) : Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire. La Pensée sauvage éditions. Grenoble, Francia, 2004.

Ruiz Bikandi, La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista. En A. Camps (Ed.), Diálogo e interacción en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, 2006.

Ruiz Bikandi, La autoobservación en la clase de lengua como mecanismo colectivo de la formación. El discurso protector, en Cultura y Educación, 19, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (1ª Edición en Castellano) Paidós, Buenos Aires. Título original: Educating the reflective Practitioner, Jossey- Bass Publishers, San Francisco, 1987.

Terigi, F., Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula standart, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G & Diker G.(comps.) Pensar lo común. Buenos Aires, Del Estante, 2008.

Weisz, T. O.,. Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem São Paulo, Editora Ática, 1999.

Zamudio, C., ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? en A. Pellicer y S. Vernon Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México, Ediciones SM, pp. 163-193, 2004.

Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp

El “Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp” fue creado en el marco del Plan Espacial Nacional 2004-2015, con el objetivo de acercar la tecnología satelital a dos millones de estudiantes, a partir de los 8 años.

Se busca que los alumnos de las escuelas de nuestro país “conozcan, tengan acceso y utilicen la información de origen satelital, y que puedan aplicarla en lo sucesivo a las actividades que desarrollan en el ámbito de su vida cotidiana.”

Presentamos acá el material que el equipo de ese Programa aportó en el Primer Congreso Provincial de Formación Continua “La formación docente continua en los actuales escenarios educativos”. Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, 11 al 13 de noviembre del 2013:

Programa 2Mp – Congreso FC – Final

John Berger
Traducción: Daniel Scarfo

La Primera y Última Receta: El “Ulises”

Abordé por primera vez el Ulises de Joyce cuando tenía catorce años. Uso la palabra abordé en vez de leí porque, como el título nos recuerda, el libro es como un océano; uno no lo lee, lo navega.

Como muchas personas cuyas infancias son solitarias, a los catorce años yo tenía una imaginación ya madura, lista para hacerse a la mar: lo que le faltaba era experiencia. Ya había leído El Retrato del Artista como Hombre Joven y su título era el título honorario que me otorgué a mí mismo en mis ensoñaciones. [1]Una especie de coartada o tarjeta de mariner para mostrar, cuando desafiado, a la gente de mediana edad, o a uno de sus representantes.

Era el invierno de 1940-1941. Joyce de hecho se estaba muriendo de una úlcera duodenal en Zúrich. Pero entonces yo no lo sabía. No pensaba en él como un mortal. Sabía cómo se veía y hasta que sufría de problemas de vista, no me lo imaginaba como un dios pero lo sentía siempre presente a través de sus palabras, sus infinitos paseos. Y por ende no propenso a morir.

El libro me lo había dado un amigo que era un subversivo maestro de escuela. Arthur Stowe era su nombre. Stowbird* yo lo llamaba. Le debo todo. Fue él quien extendió su brazo y me ofreció una mano para que pudiera salir del sótano en el que había crecido: un sótano de convenciones, tabúes, reglas, idées reñues, prohibiciones, miedos, donde nadie osaba cuestionar nada y donde todos usaban su coraje –puesto que coraje tenían– para someterse a lo que sea, sin quejarse.

Era la edición francesa en inglés publicada por Shakespeare and Company. Stowbird la había comprado en París en su último viaje antes de que la guerra estallase en 1939. Solía usar un largo impermeable y una boina negra que había adquirido en el mismo momento.

Cuando me dio el libro yo creía que era ilegal en Gran Bretaña. De hecho no era más el caso (había sido) y estaba equivocado. Sin embargo, la “ilegalidad” del libro era para mí, con catorce años, una reveladora cualidad literaria. Y en eso, quizás, no estaba equivocado. Estaba convencido de que la legalidad era una pretensión arbitraria. Necesaria para el contrato social, indispensable para la supervivencia de la sociedad, pero dándole la espalda a la mayor parte de la experiencia vivida. Sabía esto instintivamente y cuando leí el libro por primera vez llegué a apreciar con creciente entusiasmo que su supuesta ilegalidad como objeto era más que coincidente con la ilegitimidad de las vidas y almas en su épica.

Mientras leía el libro, la Batalla de Gran Bretaña estaba siendo librada en el cielo por sobre la costa sur de Inglaterra y Londres. El país esperaba la invasión. Ningún futuro era cierto. Entre mis piernas yo me estaba convirtiendo en un hombre pero era bastante posible que no viviera lo suficiente como para descubrir de qué se trataba la vida. Y por supuesto no sabía. Y por supuesto no creía en lo que se me contaba, sea en las clases de historia, en la radio o en el sótano.

Todos sus relatos eran demasiado pequeños para ser coherentes con la inmensidad de lo que yo no sabía y de lo que podría no tener nunca. No, sin embargo, el Ulises. Este libro tenía esa inmensidad. No la pretendía, estaba impregnado de ella, fluía a través de ella. Tiene sentido comparar nuevamente el libro con un océano, puesto que ¿no es el libro más líquido que jamás se haya escrito?

Ahora yo estaba por escribir. Había muchas partes, durante esta primera lectura, que yo no entendía. Sin embargo, esto sería falso. No había ninguna parte que hubiera entendido. Y no había ninguna parte sobre la que no me hiciera la misma promesa a mí mismo: la promesa de que en el fondo, bajo las palabras, debajo de las pretensiones, las alegaciones y los imperecederos juicios morales, las opiniones y lecciones y presunciones e hipocresía de la vida cotidiana, las vidas de los adultos, hombres y mujeres, estaban hechas del mismo material que este libro: entrañas con destellos de lo divino. ¡La primera y última receta!

Aun a mi joven edad me daba cuenta de la prodigiosa erudición de Joyce. El era, en un sentido, el Aprendizaje encarnado. Pero Aprendizaje sin solemnidad que arrojaba su birrete y toga para convertirse en juglar y malabarista (Mientras escribo sobre él, algo del ritmo de sus palabras todavía anima mi lapicera). Quizás aún más significativo para mí en ese entonces era la compañía que su aprendizaje me hacía: la compañía de lo que no tiene importancia, de aquellos por siempre fuera del escenario, la compañía de recaudadores de impuestos y pecadores como lo dice la Biblia, baja compañía. El Ulises está lleno del desdén de los representados hacia aquellos que dicen (falsamente) representarlos, ¡y repleto de las tiernas ironías de aquellos de quienes se dice (falsamente) que están perdidos!

Y no se detuvo allí. Este hombre que me estaba contando sobre la vida que yo podría no conocer nunca, este hombre que nunca le habló condescendentemente a nadie y que permanece para mí hasta hoy como un ejemplo del verdadero adulto, este es un ser que, porque ha aceptado la vida, tiene una relación íntima con ella. Este hombre no se detuvo allí, puesto que su inclinación por lo bajo lo llevó a mantener ese mismo tipo de rasgos en sus singulares personajes: escuchaba sus estómagos, sus dolores, sus hinchazones. Escuchó sus primeras impresiones, sus pensamientos sin censura, sus divagaciones, sus rezos sin palabras, sus insolentes gruñidos y congestionadas fantasías. Y cuanto más cuidadosamente escuchaba lo que casi nadie había escuchado antes, más rico se volvía lo que la vida ofrecía.

Un día en el otoño de 1941 mi padre, quien debe haber estado inspeccionándome ansiosamente por algún tiempo, decidió revisar los libros en el estante junto a mi cama. Habiéndolo hecho, confiscó cinco: incluyendo el Ulises. Me dijo esa misma tarde lo que había hecho ¡y agregó que los había guardado bajo llave en la caja fuerte de su oficina! Por ese entonces él estaba haciendo una tarea en tiempos de guerra para el gobierno sobre el problema de cómo aumentar la producción fabril. Yo tenía una visión de mi Ulises encerrado bajo carpetas de secretos gubernamentales, con las etiquetas de Altamente Confidencial.

Estaba tan furioso como solo un muchacho de catorce años puede

estarlo. Me rehusé a comparar el dolor de mi padre –y él me lo había pedido– con el mío. Pinté un retrato de él –el cuadro más grande que he hecho hasta el día de hoy- donde lo hice verse diabólico, con los colores de Mefistófeles. No obstante, a pesar de mi furia, no pude evitar reconocer finalmente algo más: la historia de los libros confiscados y el padre con temor por el alma de su hijo, y la caja de seguridad Chubb, y los archivos del gobierno, podría haber salido directamente del confiscado libro en cuestión, y habría sido narrada con ecuanimidad y sin odio.

Hoy, cincuenta años más tarde, continúo viviendo la vida por la cual Joyce hizo tanto para prepararme, y me he convertido en un escritor. Fue él quien me mostró, antes de que yo supiera nada, que la literatura es enemiga de todas las jerarquías y que separar los hechos de la imaginación, los eventos de los sentimientos, el protagonista del narrador, es quedarse en tierra firme y nunca hacerse a la mar.

Bajo el afloramiento de la marea vio las retorcidas algas erguirse lánguidamente y mecer brazos reticentes, levantándose sus enaguas, en agua susurrante balanceando y volcando tímidas frondas de plata. Día tras día: noche tras noche: elevadas, inundadas y dejadas caer. Señor, están cansadas; y, susurrándoseles, suspiran. San Ambrosio lo escuchó, suspiro de hojas y olas, esperando, aguardando la plenitud de sus tiempos, diebus ac noctibus injurias patiens ingemiscit. Reunidas sin ningún fin; vanamente luego liberadas, desplegándose, replegándose: telar de la luna. Cansada también a la vista de amantes, una mujer desnuda brillando en sus cortejos, arrastra un surco de aguas.

*Nota del traductor: No es descartable aquí un juego de palabras del autor con to stow (estibar) y to stow away (viajar de polizón).

**Capítulo de Un ladrón entre nosotros
de Claudia Piñeiro**

Encuentro en la Biblioteca

Al día siguiente, Luba y Roberta me vinieron a buscar en un recreo.

–¿Podemos hablar con vos? –dijo Luba.

Y el problema esta vez no fue lo que dije, porque dije “sí” y esa fue una respuesta razonable a la pregunta formulada. El problema fue que me puse colorado, desde la frente hasta la punta de los pies. El calor me subía y me bajaba como si alguien estuviera lanzando bolas de fuego dentro de mí. Por suerte, ellas no estaban muy atentas a mis calores; ni siquiera me miraron. Estaban preocupadas por otra cosa, observaban a su alrededor, a un lado y al otro, tratando de confirmar que no había nadie cerca espíándonos.

–Te esperamos en el próximo recreo en la biblioteca –dijo Luba, y se llevó a Roberta de la mano.

Sonó la campana, y para cuando llegué al aula, después de pasar por el baño a lavarme con agua fría, mi cara ya no ardía. Teníamos clase de Matemáticas. Divisiones y multiplicaciones. Hice los ejercicios más rápido que nunca. Me gustan las Matemáticas, pero además quería que la hora pasara rápido; estaba ansioso porque llegara el momento de estar en la biblioteca escuchando lo que Roberta y Luba me querían contar. Cada tanto, en medio de la clase, cruzábamos miradas los tres, pero con mucho cuidado de no delatarnos. Ellas también parecían ansiosas. Cuando fue la hora del recreo, Iván se me pegó.

–¿Jugamos a la pelota?

–No, hoy no, voy a leer un rato a la biblioteca...

–Ah, me gusta la idea, te acompaño... –me dijo, entusiasmado.

El entusiasmo no se debía a que Iván fuera un buen lector; yo tampoco lo era, pero cada tanto íbamos a la biblioteca juntos a ver la enciclopedia donde aparecía el cuerpo humano desnudo y a leer nombres prohibidos. No es lo mismo decir ciertas palabras que verlas escritas en una enciclopedia. Uno aprende, por ejemplo, que frases como “esa palabra no se dice...”, nunca son terminantes. Y que siempre habrá excepciones permitidas. Porque te dicen “no se dice”, y después la mismísima palabra aparece impresa en una enciclopedia de la lengua castellana. Y, si aparece en una enciclopedia, será porque, en algunas circunstancias, alguien la dice, o la palabra habría desaparecido. Tita, la bibliotecaria, debía pensar algo parecido acerca de la enciclopedia y sus palabras prohibidas. Nunca lo hablamos, pero, cuando descubrió lo que hacíamos, no nos retó, aunque puso una condición para prestarnos la enciclopedia en el futuro: que cada día, antes de usarla, debíamos leer un cuento, uno por recreo. Si queríamos podía ser uno corto, por lo menos las primeras veces; y sólo después de hacerlo, nos podíamos dedicar “a incrementar nuestros conocimientos acerca de las Ciencias Naturales”. Me pareció un trato justo, pero, por esas cosas que a veces suceden sin que uno se las proponga, todavía no lo había utilizado.

Hasta ese día, en que usé su proposición, pero con otros fines.

–Es que no creo que te diviertas, voy a leer un cuento que me preparó Tita
–le mentí.

–¡Dale, Ramón, y después vemos las láminas del cuerpo humano!

–Es que es un cuento muy largo... No sé si va a quedarnos tiempo para la enciclopedia.

–Hacemos que lo leemos...

–Tita después te lo toma...

–Le mentimos un poco, leemos renglones saltados como para poder inventar...

–Y me dijo que después hay que contar el cuento en el aula... a todos los chicos, y a los chicos de otros cursos...

–¡Qué pesada!

Por fin sentí que la excusa empezaba a funcionar, pero, para no dejar margen de error, agregué:

–Y es un cuento de tres hermanitas huérfanas que juegan todo el día a la muñeca, y un día se ensucia la ropita e de las muñecas y la tienen que ir a lavar al río...

–No, pará, pará, no me interesa nada ese cuento... Mejor andá vos. Yo voy a ver si encuentro a alguien para jugar a la pelota un rato.

Y se fue. Llegué a la biblioteca unos minutos tarde.

Luba y Roberta me estaban esperando. No parecían enojadas por la tardanza. Leían juntas un libro que cerraron al verme llegar y dejaron en una silla al costado de la mesa.

–Roberta está segura de que las monedas las puso en su monedero, y yo estoy segura de que Ámbar dejó su pluma dorada en la cartuchera– empezó Luba.

–O sea que las dos estamos seguras de que alguien se está llevando cosas de nuestra aula– dijo bajito Roberta.

No agregué nada. Sólo asentí. Yo también estaba seguro de que alguien se había llevado esas cosas. Y no sabía por qué. Tal vez por la cara de Roberta el día que le sacaron sus monedas. O por la de Ámbar, cuando mentía que una de las plumas de sus compañeras podía ser la suya. O por la de Luba, cuando miraba la cara de Ámbar cuando mentía. O porque tal vez yo tenía la misma intuición que la señorita Inés para detectar rayas trazadas sin regla; sólo que yo la usaba para otra cosa. Lo cierto es que ya lo sabía, y por eso fue que no me sorprendí cuando ellas me lo dijeron. Sí me sorprendí después, cuando me explicaron para qué

me habían citado allí.

–Queremos armar un equipo para descubrir quién es el que se llevó las cosas –dijo Luba.

–Y queremos que en ese equipo estés vos, Ramón ... –dijo Roberta.

Otra vez las bolas de fuego dentro de mi cuerpo.

–¿Por qué yo?

–Porque necesitamos un hombre. Creemos que el ladrón es. un hombre...
–dijo Luba.

–¿Por qué piensan eso?

–Porque los dos robos fueron a mujeres –habló otra vez Luba, mientras Roberta asentía.

–¿Y eso qué tiene que ver...?

–Que entre ustedes no se van a robar... –dijo Roberta tímidamente.

–Tengo mis dudas de que no pudiéramos robarnos entre nosotros. De lo que no tengo dudas es de que ustedes entre ustedes sí podrían... Mirá como se agarraron de las mechas el otro día.

Las chicas dudaron, se miraron. Hubo un silencio y luego Roberta le dijo a Luba:

–Tiene razón.

Y Luba también lo reconoció.

–Estamos de acuerdo en que las cosas se las llevó alguien. Pero puede haber sido hombre o mujer. Incluso estuve pensando que podría haber sido alguien que no esté en el aula con nosotros, que no sea nuestro

amigo -dije.

–Ojalá... –dijo Roberta.

–Tendríamos que montar guardia cerca de la puerta del aula todos los recreos, empezando mañana. Cualquier movimiento sospechoso, lo investigamos. ¿Qué les parece? –dijo Luba–. Creo que entre los tres lo podemos descubrir.

–¿Aunque ya no sirva tanto que sea hombre? –dije yo.

Las chicas se miraron y asintieron con la cabeza.

–Yo quiero que vos estés. ¿Vos querés? –preguntó Roberta.

–Sí, quiero –dije.

Las chicas se tentaron de risa con mi frase, que sonó a casamiento, y yo, que ya estaba empezando a hartarme de mis frases incontenibles, ni siquiera me puse colorado, sino que me reí con ellas.

Luba nos pidió que pusiéramos la mano derecha sobre la suya, y luego inventó un juramento.

–Esto es un equipo de tres, esto es un secreto de tres, esta es una misión de tres: Roberta, Ramón y Luba –dijo ella.

Y nosotros repetimos.

–Esto es un equipo de tres, esto es un secreto de tres, esta es una misión de tres... Roberta, Ramón y Luba.

–¡Hip, hip, ra! –dijimos y alzamos las manos en el aire.

Se pararon para irse. Yo también me paré.

–Vos salí dentro de dos minutos, así no despertamos sospechas –dijo

Luba, y me empujó otra vez sobre mi silla.

–Chau –dijo Roberta y me regaló otra sonrisa rodeada de pecas.

Obedecí. Evidentemente no iba a ser yo el capitán de ese equipo.

Mientras esperaba a que pasaran esos dos minutos me puse a hojear el libro que las chicas habían dejado en la silla al costado de la mesa. Era la misma enciclopedia que íbamos a leer con Iván en los recreos. El lápiz negro de Luba había quedado entre la página 356 y la 357, justo donde aparece el cuerpo humano desnudo.

Medio pan y un libro

Fragmento de una alocución de Federico García Lorca al Pueblo de Fuente Vaqueros (Granada)

Cuando alguien va al teatro, a un concierto o a una fiesta de cualquier índole que sea, si la fiesta es de su agrado, recuerda inmediatamente y lamenta que las personas que él quiere no se encuentren allí. “Lo que le gustaría esto a mi hermana, a mi padre”, piensa, y no goza ya del espectáculo sino a través de una leve melancolía. Ésta es la melancolía que yo siento, no por la gente de mi casa, que sería pequeño y ruin, sino por todas las criaturas que por falta de medios y por desgracia suya no gozan del supremo bien de la belleza que es vida y es bondad y es serenidad y es pasión. Por eso no tengo nunca un libro, porque regalo cuantos compro, que son infinitos, y por eso estoy aquí honrado y contento de inaugurar esta biblioteca del pueblo, la primera seguramente en toda la provincia de Granada. No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social. Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros? ¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: ‘amor, amor’, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. Cuando el insigne escritor ruso Fedor Dostoyevsky, padre de la revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la

Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita; y pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: “¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!” Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida Ya ha dicho el gran Menéndez Pidal, uno de los sabios más verdaderos de Europa, que el lema de la República debe ser: “Cultura”. Cultura porque sólo a través de ella se pueden resolver los problemas en que hoy se debate el pueblo lleno de fe, pero falto de luz.

Septiembre de 1931

Tomado de Obras, tomo VI: Prosa, 1, Madrid: Akal, 1994

Graciela Lombardi

Nuevos y viejos desafíos a la Formación Docente en tiempos

NUEVOS Y VIEJOS DESAFÍOS A LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN TIEMPOS DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Nuevos y viejos desafíos a la Formación Docente Continua en tiempos de la educación como derecho.

Buenas tardes a todos y a todas, es un gusto poder estar aquí compartiendo con ustedes. Mirando la agenda de actividades previas, veo que hay una preocupación en torno al campo de la formación continua, un campo que -comparado con el de la formación docente inicial- es joven, un campo en el que algunos de nosotros nos sentimos bastante protagonistas de su construcción, que tuvo y tendrá inevitablemente errores y aciertos pero que tiene la vitalidad de las acciones que se van construyendo con bajos niveles de institucionalidad aun cuando ya podríamos identificar momentos diferentes en cómo se viene institucionalizando. Esto que yo denomino baja institucionalidad comparado con la formación docente inicial, que es más que centenaria, le confiere peculiaridad al tema “nuevos y viejos desafíos”, en tanto hay desafíos que no hemos resuelto aún en la formación continua y hay otros que son nuevos, de este momento, de este tiempo.

“Dime y lo olvido; enséñame y lo recuerdo; involúcrame y lo aprendo”.
Benjamín Franklin.

Quiero compartir con ustedes esta imagen y la frase que la acompaña, que dice “Dime y lo olvido; enséñame y lo recuerdo; involúcrame y lo aprendo”. Es de Benjamín Franklin. Me gustó mucho porque va marcando grados de compromiso del que aprende pero también estrategias o propuestas del que enseña. Me parece que todos nosotros, tanto como docentes que asisten espacios de formación continua o como

responsables de llevar adelante el diseño de dispositivos de formación continua, debemos sentirnos involucrados y ésta es una clave para abordar los desafíos que tenemos por delante.

Por eso, quiero incluir el marco político pedagógico actual, en el cual se reitera una constante que es la pregunta o la puesta en duda del impacto que tienen las acciones de formación docente continua, qué se logra, qué no se logra; y digo que es una constante enfrentar la necesidad de rendir cuentas de cuál es la transformación que se plantea a través de los dispositivos de -y pongo aquí -la llamada capacitación- que es una palabra, como todas las palabras en el campo pedagógico que, por un tiempo corto, nos viene bien para nombrar lo que hacemos y que, al rato, por los errores o las dificultades que encontramos en las acciones englobadas en esa palabra, buscamos otra nueva para diferenciar lo que estamos haciendo de lo previo. Y a mí me parece que está bien que uno busque palabras nuevas para nombrar acciones renovadas que atienden demandas más o menos permanentes, pero el problema es quedarse en las palabras; tratemos de pensar por qué en un momento hablamos de formación continua o de perfeccionamiento docente, en otro momento hemos hablado de capacitación y actualmente estamos hablando de formación permanente y/o de desarrollo profesional docente.

¿Formación continua, perfeccionamiento docente o formación permanente y/o de desarrollo profesional docente?

Creo que actualmente y como parte de la política pública, estamos asistiendo a un desafío tanto para formadores como para docentes: atender el reclamo de que lo que brindemos en los espacios de formación continua sea realmente ajustado a las necesidades y a los problemas que enfrentan los docentes en su día a día, en su institución y que aquello que nosotros generemos como dispositivo o aquello que diseñemos como contenido tenga la impronta de una intencionalidad de cumplimiento de la política pública y simultáneamente encarne, dé participación y lugar a las necesidades y a los problemas de los docentes que asisten a esos espacios.

Una de las cuestiones más importantes que debemos tener en cuenta tanto docentes como formadores, hago la aclaración que también los formadores somos docentes pero en esta cuestión de hablar de los dispositivos de la formación continua, me parece que -por lo menos- hay que usar esta diferenciación, para discriminar algunas cuestiones que quiero poner a pensamiento y a discusión. Entonces, me parece que en estos tiempos, se ha puesto de relieve fuertemente el derecho reclamado siempre por la docencia argentina a que la formación continua sea llevada adelante en horario de trabajo, es decir en ejercicio, es decir en servicio o como le queramos decir y que el hecho de desarrollar formación continua dentro de la escuela y en horario de trabajo de los docentes, compone un mapa de nuevos desafíos que se suman a los históricos y que deberían recoger también algunos de los aciertos y algunos de los dispositivos que ya han sido probados en años anteriores, en los cuales siempre hemos buscado atender las necesidades del docente o del profesor.

Lo que ha mutado fuertemente entre los años 90 y esta década tiene que ver con qué paradigma educativo se diseñan las políticas públicas

Lo que ha mutado fuertemente entre los años 90 y esta década tiene que ver con qué paradigma educativo se diseñan las políticas públicas y, por lo tanto qué paradigma rodea el diseño de la formación continua. Podríamos decir que las políticas de los 90 ampliaron los derechos de los niños y niñas y adolescentes a tener escolaridad obligatoria. En algunas provincias, como la de Buenos Aires, ya incluían a la Educación General Básica (EGB) 3 y al Polimodal; las políticas actuales no se han conformado con garantizar una vacante en el sistema, una silla, un aula y un maestro o un profesor dentro de la escuela sino que están enfatizando algo que arrastramos como déficit, como sistema, es un niño o un joven dentro de una escuela que también aprenda.[1]

¿Cómo lograr involucrar a los estudiantes, a los niños, a los jóvenes y a

los docentes, en el proceso de aprendizaje?

Y ahí vuelvo a traer la frase del comienzo y es la pregunta para todos, para docentes y formadores, cómo logramos no sólo dar información, no sólo enseñar sino involucrar a los estudiantes, a los niños, a los jóvenes y a los docentes, cómo los logramos involucrar para que ese proceso dé lugar a un aprendizaje. Eso es sintéticamente, el desafío de la formación continua: que la educación sea derecho de los niños y adolescentes nos plantea la responsabilidad de encontrar en las aulas variados caminos para enseñar, variados caminos para involucrar a todos los niños y a todos los adolescentes. Y en este sentido, ese objetivo tiene que ser el marco de la formación continua. Es la misma cuestión: cómo involucramos a los docentes en los procesos o en los dispositivos que como formadores planteamos. Por eso, tenemos que pensar la formación docente continua y los dispositivos y estrategias para resolver ese espacio y esa manera de encarar actividades de enseñanza y de aprendizaje reconociendo que el último vector que orienta nuestras decisiones tiene que ser la pregunta de cómo garantizamos que todos los niños efectivicen su derecho de aprender en la escuela, pregunta que no siempre estuvo presente en los dispositivos de perfeccionamiento docente o en los dispositivos de capacitación que primordialmente focalizaban o focalizábamos, me voy a involucrar en esa historia, al docente como el destinatario de nuestra acción. Si bien hoy sigue siendo el destinatario de las acciones de formación permanente, nuestra reflexión, nuestro dispositivo y nuestra planificación tiene que pensar cómo lograr que ese docente sea garante del derecho a aprender de sus estudiantes, con lo cual, los problemas de aprendizaje que tengan los niños y los adolescentes son un eje que tiene que ser incluido al pensar las estrategias y dispositivos de formación continua.

El desafío de la formación continua radica en el hecho de que al ser la educación un derecho de los niños y adolescentes, nos plantea la responsabilidad de encontrar en las aulas variados caminos para enseñar, variados caminos para involucrar a todos esos niños y a todos los adolescentes.

Indudablemente, también tenemos que pensar, cuando diseñamos nuestros dispositivos, en la responsabilidad de los docentes como

garantes de ese derecho pero también en los derechos simultáneos de los docentes para tener oportunidades de formación en el ejercicio de su práctica docente. Quiero decir que el énfasis en los derechos de la infancia y la adolescencia, que hoy es el énfasis que ponen nuestras políticas públicas expresadas en la nueva Ley de Educación aprobada en diciembre de 2006, tiene que ir acompañada, y de hecho la ley lo reconoce, con el derecho de los docentes a formarse de manera permanente para poder garantizar el derecho de los niños y de los adolescentes. Entonces, deberíamos preguntarnos cuáles fueron los límites que tuvieron los diversos dispositivos de capacitación para atender simultáneamente el derecho de los niños, el derecho de los docentes y, de alguna manera, trabajar con los problemas que los docentes tienen en su proceso de trabajo con los estudiantes de los niveles en los cuales se forman.

DSCN7050 Suele ser habitual que pongamos en blanco sobre negro las fallas que tuvo la capacitación de los 90 versus lo que nosotros estamos proponiendo actualmente en esta década. También es cierto que si uno no nació ayer no está libre de responsabilidad en las formas de pensar y en las formas de hacer. Entonces, a mí me parece que es muy importante que podamos ubicar a la formación continua como un hecho político, porque como toda formación docente es un hecho político que está enmarcado inevitablemente en las políticas públicas de cada tiempo histórico y también en las limitaciones y en las potencialidades de cada tiempo histórico. Hemos aprendido muchas cosas de los docentes y de las instituciones en la puesta en acto de dispositivos de capacitación. Creo que hoy tenemos que poner la mirada mucho más intensamente en cuál es la relación del docente con el saber, del docente con el estudiante, del docente con la institución para que el dispositivo de formación permanente esté atento a las tres cosas al mismo tiempo. O sea, se complejiza la cuestión a medida que vamos descubriendo los límites de lo que sí hicimos y que, para descubrir el límite de lo que uno hace, tiene que haberlo hecho. Más allá de que uno pueda tener acuerdos o desacuerdos personales con las políticas públicas de educación, lo que no puede dejar de reconocer es que dentro de los límites y potencialidades, cada política pública, intentó hacer algo, lo hizo, descubrió cosas, aprendió cosas y también descubrió límites y hoy,

el desafío es no quedarnos distraídos respecto de aquello que hemos encontrado como límite o déficit. Y una de las cosas que este tiempo histórico intenta superar es no limitarse a pensar solo en el aprendizaje del maestro o del profesor en el aula o en el espacio de formación continua sino pensar en el aprendizaje del profesor no sólo como un alumno dentro de nuestro espacio sino como el de un alumno que es enseñante en otros espacios.

Para el formador uno de los desafíos es justamente promover que los docentes, como decía antes, garanticen el derecho a la educación de los estudiantes. Entonces, tendremos que volver a preguntarnos en ese nuevo desafío que la política pública les pone a los docentes, cuáles son los saberes que necesitan los docentes, cómo se relacionan actualmente los docentes con el conocimiento, cómo encarar la enseñanza para que ésta promueva el aprendizaje y, volviendo a la imagen del principio, cómo diseñar la enseñanza para que ésta involucre a los estudiantes, no importa cuál sea su edad o su condición, preguntarnos si comprendemos las prácticas docentes nosotros como formadores, si los propios docentes comprenden sus prácticas y qué preguntas nos falta todavía formular. Me parece importante que nosotros dejemos abierto con puntos suspensivos que éste no es el universo de todas las preguntas que hay, que sólo son algunas y que tenemos que dejar un renglón en puntos suspensivos, para dar lugar a qué nuevos interrogantes nos falta incluir en este nuevo tiempo.

La enseñanza y el aprendizaje: la identidad de nuestro trabajo
La enseñanza y el aprendizaje dan identidad a nuestro trabajo. Voy a relatar una experiencia: en un espacio de trabajo virtual entre formadores, un día tuve el privilegio de poder leer un intercambio virtual entre profesores, en el cual una profesora venía muy conmovida por una decisión que había tomado en el aula de la formación docente inicial. Frente a un revuelo que se había armado en el aula donde los estudiantes parecían desconformes o desorientados respecto de lo que tenían que hacer en su materia, esta docente decide darles a leer un texto que sabe que es difícil, que sabe que los va a acallar por un rato porque toda la

atención de los estudiantes se va a concentrar en desentrañar un texto que es difícil. Esta profesora termina su clase, vuelve a su casa, se conecta con el espacio de colegas con el que tiene intercambios virtuales y dice “hoy descubrí que uno puede clausurar el aprendizaje proponiendo un desafío que no está al alcance de los estudiantes; para mantener el poder asimétrico sobre los estudiantes podemos dejar de involucrarlos” porque los estudiantes estaban más preocupados por el texto que por las preguntas que tenían respecto del tema y del concepto que estábamos trabajando.

¿Una enseñanza que clausura aprendizaje? No sé si lo planteaba exactamente en estos términos pero eso fue lo que a mí me quedó de aquella anécdota y bastante tiempo después, recordé leyendo una obra póstuma de un psicoanalista argentino, que fue parte de mis profesores y formadores entrañables, Fernando Ulloa [2] un psicoanalista que se ocupó de la psicología de los grupos sociales y sobre todo, de los grupos sociales vulnerabilizados. Fernando Ulloa escribe en Salud ele-Mental [ediciones del Zorzal] que hay que distinguir entre lo que es el saber cruel y lo que es el saber curioso. Fernando dice que el saber cruel, cuando encuentra algo distinto o algo nuevo, lo que intenta hacer es clausurar el motor de la curiosidad, intenta negar al que pregunta algo diferente o al que porta algo diferente porque es alguien que perturba, perturba el orden, perturba la calma de una clase, de una sociedad, de un momento, y él dice: “el saber cruel intenta colonizar lo nuevo imprimiendo en el que porta eso nuevo, perturbador el sello de lo preexistente, sello de lo que concuerda con lo que yo tengo”, dice “en el fondo, el saber cruel es un saber ignorante” y pasa a explicar por qué; y más adelante dice que ante lo nuevo, ante lo diferente, ante lo que perturba, hay un saber curioso que frente a la perturbación, lo que hace es encender el motor del conocimiento, que es la curiosidad y, entonces, en lugar de clausurar el aprendizaje o la pregunta le abre espacio para que esa pregunta, para que esa curiosidad sea el motor de una búsqueda, dice Fernando “el saber curioso no descarta lo nuevo, que se convierte en algo atractivo, avanza sobre lo ignorado, acrecienta el conocimiento y, en consecuencia, aumenta el poder hacer con el conocimiento”.

Cuando yo leí esto de mi viejo maestro, sentí las huellas de su formación

en mí y el reflejo de esta preocupación y me vino a la cabeza rápidamente aquella anécdota de nuestra preocupada formadora, que se sentía muy mal por haber clausurado un aprendizaje de un grupo porque el grupo la perturbaba con preguntas. Me parece que es una buena metáfora de los puntos de desafío que tenemos los formadores hoy por hoy y podríamos preguntarnos si alguna vez en nuestras prácticas nos sentimos perturbados por la pregunta, nos sentimos perturbados por lo diferente, y cuál es nuestra primera actitud, si nos refugiamos en lo conocido y aplacamos eso nuevo, eso perturbador o si, por el contrario, dejamos que el motor de nuestra curiosidad tenga espacio, se anime a lo nuevo, se anime a lo distinto, no se sienta amenazado en su poder porque reconoce que la pregunta del otro perturba sino que se siente invitado a pensar junto con, invitado a buscar; intento ver si esta reflexión nos ayuda a seguir creciendo. Creo que una de las cosas más importantes en términos de lo que Fernando Ulloa llamaría “la salud mental propia”, es preguntarnos qué podemos hacer: ¿refugiarnos en el saber conocido, refugiarnos en las estrategias conocidas, refugiarnos en lo ya probado? Eso nos da cierta seguridad, creemos que nos da cierto poder, ese poder anticipar lo que va a pasar porque lo hacemos siempre y sabemos lo que sigue. Pero esa reiteración nos resta la posibilidad de crecer en la profesión y, en términos de salud mental no crecer en la profesión, no crecer en el ejercicio de la tarea de enseñar es condenarnos al aburrimiento, al estrés, al desánimo, a esa sensación que muchas veces hemos sentido o los maestros y profesores nos cuentan que sienten en las aulas, que es el sentirse “vaciado”. Nos sentimos vaciados cuando hacemos siempre lo mismo. Si dejamos que el motor de la curiosidad nos acompañe en nuestra tarea, seguramente no vamos a vaciarnos nunca porque vamos a estar construyendo siempre. Y éste me parece para mí uno de los mensajes que yo quisiera compartir con cualquier docente de cualquier nivel, esté sentado en la universidad o esté sentado en la sala de 3 de un jardín de infantes porque a lo largo y a lo ancho de nuestra tarea, siempre estamos enfrentados a esto, a prender el motor de la curiosidad o a desactivarlo, y la curiosidad nos la traen nuestros estudiantes, tengan la edad que tengan a través de sus preguntas, a través de sus inquietudes, a través de su rebeldía muchas veces.

Tenemos que preguntarnos qué podemos hacer: ¿refugiarnos en el saber

conocido, en las estrategias conocidas, en lo ya probado? Eso nos da cierto poder, pero esa reiteración nos resta la posibilidad de crecer en la profesión y nos condena al aburrimiento, al estrés, al desánimo.

Y de esto se trata la docencia y de esto no podemos distraernos en las estrategias como formadores tanto en la formación inicial como en la formación continua, pero muchísimo más en la formación continua porque estamos trabajando con compañeros de otros niveles que traen la riqueza y el problema, la riqueza de la realidad, los problemas de la realidad y los problemas de la realidad son aquellos que van a motorizarnos.

Por eso, yo decía que hay un marco normativo [establecido por el Consejo Federal de Educación, (Resolución CFEN°30/07)] que propone discutir ciertos límites de los dispositivos de la capacitación que se desarrollaron durante muchos años en la Red Federal de Formación Docente Continua y que se rigidizaron, porque quizás perdieron ese motor de curiosidad y se hicieron rutinarios. La Resolución 30/07 instala la idea del desarrollo profesional. En 2013, nueva resolución CFE201/13 instala la idea de formación permanente en ejercicio, que incluye este reconocimiento del derecho de los docentes a una formación en servicio. Hay algunas palabras que cambiaron; de la capacitación al desarrollo profesional, y ahora pasamos a la formación permanente en ejercicio y no en servicio.

Digo, detrás de cada una de estas palabras hubo discusiones de estrategia, discusiones de antecedentes. Yo no me voy a detener en el detalle de todas éstas porque tendría que contar muchas de las historias que están por detrás de la construcción de una norma. Lo que sí quiero compartir con ustedes es que esta norma tuvo muchas idas y venidas porque fue propuesta y reclamada, fue elaborada por los responsables de los equipos técnicos de los ministerios provinciales y del nacional, pero también fue reelaborada a partir de los aportes de los sindicatos nacionales. Personalmente fui testigo de cómo se trabajó desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) para incluir el derecho de los docentes a tener esta formación en servicio y a la responsabilidad del Estado para brindarla. Creo que tiene la potencialidad de una promesa a la cual invito a comprometerse

a todos para que efectivamente esta vez podamos repensar formas de diseño de los espacios formativos de modo de atender las necesidades de los maestros, las necesidades de los profesores, las potencialidades de los formadores sin perder de vista el derecho de los chicos y chicas de nuestro país a aprender dentro de la escuela, provengan de los sectores sociales de los que provengan.

Creo valioso recordar que la justicia curricular no es que todo el mundo tenga un lugar en la escuela sino que todos, en el lugar de la escuela que tengan, vengán del barrio que vengán, vengán de la familia que vengán, vengán de la historia escolar que vengán, todos puedan aprender. Para eso tenemos que variar algunas de nuestras formas históricas de enseñar, tenemos que variar nuestras estrategias. No podemos pensar que dándoles lo mismo a todos y al mismo tiempo, vamos a lograr que todos aprendan. Queremos que todos aprendan lo mismo pero para que todos aprendan lo mismo, tenemos que diseñar estrategias muy variadas de enseñanza, usar recursos muy variados para enseñar. Para ello, tenemos que recoger y valorar ese saber construido en las aulas y esa potencialidad del trabajo colaborativo entre docentes y ese escenario real en el cual se desarrollan las prácticas; no llevando a la formación continua un diseño elaborado sino llevando algunas ideas, alguna experiencia, algunas pocas certezas a propósito de cómo enseñar y qué enseñar y estar dispuestos a que el diseño definitivo de cómo transitemos esa formación en servicio o en ejercicio sea co- diseño y que formadores y docentes nos hagamos responsables de esto.

Nuestra encrucijada es parar a pensar entre formadores y junto con los docentes, qué problemas tienen, qué necesidades, qué saben y cómo se vinculan con ese saber teórico. Creo que hay algo que nos está faltando.

Nuestra encrucijada es parar a pensar entre formadores y junto con los docentes, qué problemas tienen, qué necesidades, qué saben y cómo se vinculan con ese saber teórico. Creo que hay algo que nos está faltando. A veces, en nuestros espacios formativos usamos palabras y creemos que, porque usamos palabras, nos comunicamos. Sería bueno corroborar a cada rato si aquellas palabras que nosotros usamos, si aquellos conceptos de teoría que hablan, por ejemplo, de las nuevas

conformaciones de las familias, de las nuevas conformaciones de las sociedades, efectivamente le hablan al maestro o al profesor el lenguaje que él puede comprender, si le hablan de sus alumnos, si le hablan de él, de su escuela en ese entorno y en este momento histórico; porque hoy no podemos disimular las diferencias como creímos poderlas disimular debajo de un guardapolvo blanco. Porque la sociedad de principios del Siglo XX que hizo el contrato social con la escuela y con el sistema educativo era una sociedad que acataba que todos fueran iguales a condición de ocultar sus diferencias. Y hoy estamos a cien años, en una sociedad que quiere que sus diferencias sean respetadas, que sus diferencias sean atendidas pero que, a pesar y junto con sus diferencias, todos tengan las mismas oportunidades.

DSCN7070Entonces, aquella escuela que fue eficaz porque era enseñanza uniforme para todos igual, lo mismo y al mismo tiempo, hoy ya dejó de ser justa y dejó de ser eficaz porque atribuye el fracaso al estudiante y no a la enseñanza y al sistema. Y, con esto no quiero decir que el fracaso de los estudiantes sea excluyentemente responsabilidad individual de los docentes. Digo que, como sistema, nos tenemos que hacer cargo de esto y que éste es el marco en el cual tenemos que insertar esta formación permanente en ejercicio. Porque así como la sociedad reclama formadores que estén atentos a la pregunta y a la necesidad de los docentes, también reclama que los docentes hagan oír cuáles son sus saberes y tengan el espacio mental abierto para poder recibir otras sugerencias aun cuando le “compliquen la cotidianidad” porque la sugerencia es que no haga lo mismo con todos los chicos, que arme grupos y haga cosas diferentes con cada uno de los grupos, que esté atento a las necesidades de los que más dificultades tienen porque es de esa manera que se puede enseñar a todos. El desafío para los formadores será, en paralelo, escuchar a los maestros más desanimados o escuchar a los profesores más rebeldes porque es, en el segmento entre el desánimo y la rebeldía, donde vamos a poder construir lo nuevo que nos falta, donde vamos a poder ligar la necesidad o el problema con un saber conceptual o teórico que provenga de la investigación académica o podremos, - y ésta quizás sea la mayor esperanza-, producir un saber nuevo en ese intercambio genuino entre el saber académico, entre el saber de la investigación académica y el saber del hacer, el

saber de la sistematización del hacer y el saber del producto colectivo, intercambio que se puede dar en estos escenarios de formación permanente.

Convoco a que todos nos involucremos para que la formación permanente en ejercicio sea una oportunidad aprovechada, en defensa del derecho a aprender de todos.

Muchísimas gracias.

Andrea Alliaud

Acerca de las formas de producción y circulación del saber pedagógico

CUANDO EL SABER DISPONIBLE PARECE NO SER SUFICIENTE

Buenos días a todos. Agradecida por la invitación y la convocatoria a este importante evento, que fue cobrando magnitud a medida que pasaba el tiempo y se iba organizando. Como siempre que estamos convocados a participar de este tipo de encuentros, celebro la posibilidad de que acontezcan. En realidad, no es frecuente tomarnos un tiempo para el pensamiento, para la discusión, para la reflexión, cuando estamos inmersos en el trabajo cotidiano y siempre estos espacios de encuentro (distanciados de la labor diaria) nos permiten profundizar, repensar, discutir lo que estamos haciendo y, en ese sentido, también mejorarlo. Son espacios que nos enriquecen. Son espacios que al transitarlos nos dejan mejor provistos. Así que siempre celebro que este tipo de eventos acontezcan, que tengan permanencia, que tengan continuidad. Un gusto estar aquí con ustedes y un gusto, tengo que mencionarlo, que estemos compitiendo, sanamente, con Daniel Suárez, que es muy amigo mío, además de colega, con quien venimos trabajando estos temas: los saberes pedagógicos, el saber de la experiencia como anunciaban recién en la presentación. Igual quédense acá. De todos modos, voy a hacer referencia a Daniel porque no solo trabajamos en la misma Universidad (de Buenos Aires en la carrera de Ciencias de la Educación) sino que venimos emprendiendo juntos proyectos de investigación en estas líneas desde hace ya varios años.

Vamos a hablar aquí del saber pedagógico y a tratar de pensar en la posibilidad de recuperación de lo que nosotros llamamos el “saber de la experiencia”

Bien. Vamos a hablar aquí del saber pedagógico y vamos a tratar de pensar fundamentalmente en la posibilidad de recuperación de lo que nosotros llamamos el “saber de la experiencia”, apostando a su puesta en valor y su sistematización para la producción de saber pedagógico como una forma que podríamos llamar “alternativa” a las frecuentes o dominantes, así como de la importancia de realizar estos procesos y de asegurarlos en las instancias de formación docente. Aclarar que, tal como lo vamos a entender a lo largo de la conferencia, la formación docente abarca la formación inicial y la formación continua. Entiendo como formación continua no sólo la que acontece en las instancias formalizadas, sino y fundamentalmente la que se da en las escuelas, en los espacios institucionales de trabajo. Cada vez estoy más convencida que hay que superar la brecha entre lugares de formación y lugares de trabajo (y esto tiene que ver con lo que vamos a tratar ahora) entendidos generalmente como “espacios de aplicación” de aquello que se ha aprendido por fuera. Creo que siempre como docentes nos seguimos formando y seguimos aprendiendo en nuestros lugares de trabajo; y esas instancias y los saberes que allí se producen son muy valiosos para el enriquecimiento de nuestra tarea. De allí la importancia de considerar a las escuelas como lugares de formación para los docentes y tratar de crear las condiciones para aprovechar la potencialidad formativa que tienen los espacios laborales y los saberes que allí se producen. Como vamos a ver también, si bien la experiencia práctica nutrió siempre la enseñanza y el quehacer cotidiano, los cambios de época y fundamentalmente aquellos se han producido en la enseñanza, nos llevan a valorar las instancias laborales, en tanto espacios donde se produce un saber específico muy valioso que nosotros vamos a llamar en primera instancia “saber de la experiencia” que es preciso recuperar, poner en valor, sistematizar porque, insisto, son saberes que si bien siempre tuvieron un papel protagónico en la enseñanza, hoy por hoy ese protagonismo aumenta debido principalmente a las complejidades de época que la atraviesan, como a otros tantos trabajos. De esto trata esta conferencia.

En los tiempos que corren, la formación docente parece dificultada (la formación en su acepción ampliada que comenté hace un momento).

A pesar de la importancia a ella declarada (y esto que parece ser frecuente hoy no lo era treinta años atrás), recién en las últimas décadas la formación docente empezó a estar en el centro de la escena de los debates políticos y pedagógicos y de los cambios que se vienen realizando tanto a nivel macro como aquellos que realizamos en lo cotidiano. Da la impresión que la formación docente siempre tiene que “estar ahí” como objeto de revisión porque, pareciera ser que está dificultada, no sale, siempre hay algo que modificar, siempre hay algo que ajustar. Parecería ser, en fin, que la formación de los que enseñan y también de los que van a enseñar, no estuviera a la altura de las circunstancias.

Siempre hay circunstancias que nos obligan a pensar y a repensar lo que hacemos, insisto, tanto en lo cotidiano como a nivel macro de las políticas. Circunstancias como las del presente (y esto es lo que quiero resaltar en esta primera parte de la exposición) en que, en general podemos decir, los procesos de formación, de socialización, de intervención sobre las personas ya no salen como antes. Todo lo que implique formar, educar, socializar, en principio y en este sentido amplio, ya no sale como antes. Y esto es así porque son otras las condiciones en las que hoy desarrollamos estos procesos de socialización, de formación, de educación debido a los cambios sociales y culturales actuales que no afectan solamente a las escuelas o a los espacios de formación, sino que afectan a la sociedad en su conjunto.

Muchas veces ante estos cambios tenemos una reacción o una actitud que yo llamo de “apelación nostálgica” por la cual pretendemos ir en búsqueda o soñamos con una especie de tiempo perdido que se nos representa como mejor. Así solemos escuchar frases como “las escuelas ya no son lo que eran antes”, “los chicos no son como antes, ya no respetan” y demás... Bueno, en general estas reacciones tienen que ver con que, en realidad, los procesos de formación, de educación, de intervención sobre las personas se desarrollan en otras condiciones. Son hoy otros (y esto ustedes lo saben, no nos vamos a detener) los chicos, los jóvenes, los adultos que protagonizan los procesos educativos, formativos; es otra hoy la relación que se establece entre las generaciones y sobre todo son otras (y aquí me voy a detener un poquito

más) las instituciones (en términos de poder y de legitimidad a ellas atribuida).

Actualmente, para poder enseñar los maestros y los profesores tienen que construir esas condiciones que ya no están dadas automáticamente ni tampoco legitimadas trascendentalmente.

Podemos decir sobre este último punto que la fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo los procesos de formación y de intervención sobre las personas, empezó a debilitarse (ya hace unas cuantas décadas, podríamos decir en los últimos cincuenta años, acelerándose fundamentalmente en las últimas décadas). Lo que algunos autores llaman el “programa institucional de la modernidad” se halla actualmente debilitado, resquebrajado. Y eso quiere decir que las instituciones ya no tienen el poder de imposición que tenían en otro momento siendo esta realidad, nos guste o no, una característica de época.

Intervenir sobre las personas, educar, formar, enseñar consiste menos en cumplir un rol que en construir una experiencia cada vez y a diario

La pluralidad de los valores, el espíritu crítico, el derecho de los individuos a manifestarse, a determinarse, la proliferación de distintas instancias de circulación del saber y de la información, el aumento del nivel de escolaridad promedio de la población, entre otros factores, han puesto en cuestión el poder (y escuchen estas palabras porque son fuertes pero me parece que sirven para pensar en estas cosas) de estas grandes maquinarias, como el sistema educativo, de formación de personas. Entonces, estas instituciones “fuertes” que sostenían en el pasado los procesos de educación, de intervención y de formación, se hallan hoy debilitadas. Esto quiere decir que han dejado de funcionar como marcos que protegen y regulan las acciones, las decisiones y las relaciones que se establecen en su interior. De este modo, intervenir sobre las personas, educar, formar, enseñar consiste menos en cumplir un rol que en construir una experiencia cada vez y a diario. ¿Qué querrá decir esto? Que lo que antes aseguraba la institución (ese poder instituyente que regulaba fuertemente las acciones, las decisiones y aun las relaciones),

al hallarse estas debilitadas, hoy tienen que asegurarlo los sujetos en su quehacer cotidiano. Actualmente, entonces, para poder enseñar, para poder, digamos, influir sobre otros, los maestros y los profesores tienen que construir esas condiciones que ya no están dadas automáticamente ni tampoco legitimadas trascendentalmente. Quiero decir, no están legitimadas más allá de nosotros mismos y de lo que hagamos. Hace poco, en una entrevista, una maestra jubilada decía “cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”. Entonces, más allá de cómo era el maestro y de lo que hacía (no importaba que fuera ella, Juan, Pedro u otro) solamente por ocupar ese lugar, la posición de maestro, contaba con una legitimidad asegurada sobre aquello que decía o hacía. Hoy por hoy, esto ya no existe de la misma manera. Lo cual no quiere decir que los procesos instituidos se hayan borrado, sino que se hallan debilitados y son los sujetos quienes tienen que construir sus experiencias en lo cotidiano.

alliaud
alliaud2
alliaud 3
DSCN7082

A partir de lo anterior, podemos sostener que para poder enseñaren la actualidad, hay que crear experiencias permanentemente y esto que en principio puede parecer liberador, respecto del peso agobiante de las instituciones de antaño (estamos pensando acá en el aparato escolar pero uno lo puede ver o puede hacer el paralelismo en distintas instituciones sociales), nos deja mucho más expuestos como individuos. Digo, nos pasa también en la familia: antes aquello que decía el padre o la madre era respetado, era escuchado y era obedecido porque él o ella lo decían. Hoy por hoy a los chicos hay que explicarles, hay que justificarles y ellos discuten, negocian, confrontan. Y esto que pasa en lo cotidiano, pasa en todas las formas sociales que impliquen educación, transmisión, intervención sobre las personas. Se hallan mutados estos procesos.

Entonces, lo que por un lado nos libera (porque hoy ya no tenemos el peso tan fuerte de lo establecido, de lo que se debe hacer, no tenemos

sobre nosotros ese deber ser que tanto pesaba) por el otro, nos deja mucho más expuestos como individuos a arreglárnoslas unos con otros en estas instituciones que, insisto, están o funcionan de manera diferente a lo que eran.

Es François Dubet, [1] un autor francés, quien caracteriza de este modo el cambio acaecido en las instituciones de la modernidad, insisto: la escuela, la familia, la iglesia. Pero así y todo, dice él (y se dedica especialmente a estudiar la escuela, la salud, el trabajo social) y yo comparto la idea, estas instituciones funcionan. Y, en el caso de las escuelas, siguen siendo las únicas por el momento que permiten el pasaje de un acervo cultural común entre las generaciones de manera sistemática y masiva, así como la formación de ciudadanía. Parecen cuestiones bastante obvias pero más allá de que hablemos y hagamos referencia reiteradamente a la crisis de la escuela, del sistema escolar, sigue siendo la escuela, como sistema, el sistema escolar, el único que permite que se efective el pasaje cultural entre las generaciones de manera sistemática, pautada y masiva; cuestiones que, por supuesto, no son menores y de ello, me parece, no nos tenemos que olvidar.

Ante este escenario, sostenernos en un pasado ideal, que además de pasado no fue ideal parece poco conducente. Ocurre muchas veces que cuando nos acordamos de algo (pasa con las relaciones, pasa con distintas vivencias) se evocan las partes buenas. Uno, por lo general, no se acuerda de las partes malas y lo mismo vale para los procesos sociales. Entonces, cuando uno se dice que los chicos, las escuelas, los maestros de ahora no son como los de antes, es porque nos acordamos de las partes “buenas” de esa historia y no de todo. Pero yendo aún más lejos, más allá de cómo haya sido ese pasado, que seguramente no fue tan ideal como tampoco lo es el presente, ya fue y no va a volver a ser. Hoy la situación es del todo diferente a la de antes: son otras las instituciones, somos otros los sujetos, son otros los vínculos, es otra la relación con el conocimiento, con el saber, etc. De allí que sostenernos en ese pasado parece muy poco fructífero para movernos en el presente. Muchas veces, quedarnos ahí pegados y tratar todo el tiempo de comparar lo que es con lo que fue, no nos da demasiados elementos, no nos da demasiadas herramientas para pensar y para poder intervenir en

el presente.

En cambio, preguntarnos acerca de las posibilidades de acción con las que contamos, puede ser una posibilidad para, precisamente, superar la experiencia crítica que deviene de esta filiación imaginaria: de quedarse ahí agarrado al pasado que portan estas instituciones que tuvieron mucho peso, que tuvieron mucho poder de imposición y que -de hecho- lo siguen teniendo porque funcionan y (como me gusta decir) permanecen. No solamente permanece el sistema educativo con su estructura y modo de funcionamiento propios sino que también, las instituciones escolares perduran (y de allí la idealización del pasado) como imágenes incorporadas e internalizadas por cada uno de nosotros y por la sociedad en su conjunto. Tan es así que cuando pensamos alternativas, nos formulamos preguntas incluyendo otras posibilidades, cuando presentamos ciertas visiones críticas, nos cuesta; no solamente porque la institución está presente en su materialidad y mantiene las características más rígidas propias de otra etapa de la modernidad, sino también porque quienes pasamos por la escuela fuimos educados, formados, socializados, intervenidos por este tipo de instituciones (“formateados”, tal como referí en mi tesis de doctorado) [2] y conservamos esa forma incorporada. De allí que muchas veces, sin darnos cuenta, tendamos a repetir o a quedar afiliados imaginariamente con algo que en alguna parte y en otro tiempo fue. Pero fundamentalmente, me preocupa cuando este apego al ideal nos limita a pensar de una manera activa en las posibilidades que abre el presente.

Reparando específicamente en el proceso de enseñar y frente a estos cambios, lo que antes (y a mí esto me parece interesante) era obvio, como dicen los chicos, ahora requiere espacios de discusión y debate. Por ejemplo, nos estamos preguntando en esta oportunidad acerca del saber, del saber pedagógico. Nos preguntamos y seguimos preguntándonos acerca de lo que tiene que saber un docente, dónde lo aprende; preguntas que quizás puedan parecer bastante elementales pero que necesitamos formularlas y volver a plantearlas en tanto no hay respuestas definitivas para ellas, como tampoco para otras que se abren permanentemente vinculadas, insisto, con los procesos de enseñanza, de formación, de educación, de socialización de las personas. Vamos

reflexionando, vamos produciendo pero se abren nuevas preguntas. Siempre pongo como ejemplo (no sé si ustedes lo conocen) el relato de Beatriz Sarlo cuando ella cuenta la historia de Rosita del Río, [3] que era una maestra normal, ¿lo conocen?, para los que no lo conocen, era una maestra que empezó a ejercer a principios del siglo XX, una maestra de las primeras formadas en las escuelas normales de nuestro país, hija de inmigrantes. Al ser nombrada directora de escuela (a poco de recibirse, porque así era en esa época: las maestras tituladas ocupaban las direcciones de las escuelas), un buen día Rosita llamó al peluquero de la esquina y mandó a rapar a todos los chicos que tenían piojos, ¿se acuerdan? El relato se llama Cabezas rapadas y cintas argentinas porque mandó a rapar a los alumnos que, como ella decía, tenían unos bichos asquerosos dando vueltas por la cabeza. Cada vez que trabajo esta historia en la facultad les digo a mis alumnos: seguramente Rosita del Río no necesitaba hacer ningún curso de autoridad ni nadie en ese momento se preguntaba por la autoridad del docente ¿no? He aquí la diferencia lo que antes parecía obvio (con Rosita del Río estamos hablando de una maestra de principios de siglo XX, la maestra jubilada que hablaba de “unos años atrás”, seguramente ya no hubiera hecho lo que hizo Rosita del Río) hoy nos interpela y ello se debe a los mismos cambios que atraviesan a las instituciones, que nos atraviesan como sujetos, que atraviesan las relaciones y que, fundamentalmente atraviesan la enseñanza y todos los procesos vinculados con la formación y la educación de las personas. Así, nuevos interrogantes, nos ponen en agenda nuevas problemáticas que antes no existían. Y permanentemente, insisto, vamos construyendo o pensando respuestas para estas incertidumbres que se han vuelto, a esta altura, constitutivas de nuestro trabajo.

el saber pedagógico existente parece no ser suficiente para dar respuesta a los problemas que presenta la enseñanza en el presente,

Reparando en el oficio de enseñar, vamos a referirnos en esta oportunidad al saber, uno de los temas que se ha abierto y que está en agenda. Para comenzar vamos a partir de una afirmación de Flavia Terigi (no sé si ayer ella habrá hablado sobre esto) quien en una de sus últimas producciones dice que el saber pedagógico existente parece

no ser suficiente para dar respuesta a los problemas que presenta la enseñanza en el presente, en nuestro sistema educativo, en las prácticas docentes. Pareciera ser entonces que el saber pedagógico no termina de ser suficiente para dar respuesta a los desafíos del presente. En realidad, si uno recupera argumentos ya conocidos se puede preguntar qué hay de nuevo en esto. Y es cierto, para empezar. Uno puede decir por qué el saber pedagógico existente no es suficiente porque la práctica docente responde a un saber, y esto todos lo sabemos, que no descansa solamente en conocimientos formalizados, en lo que nosotros llamamos comúnmente la teoría, sino responde a “otro” saber, que no es solamente el conocimiento formalizado disponible.

El conocimiento de los docentes, ese conocimiento que se pone en acto, que se produce y que se va creando y recreando en la práctica cotidiana, no reconoce como única fuente la teoría pedagógica; hay allí, cierta mezcla de saberes y técnicas y una buena dosis de producción personal que supera la teoría pedagógica “pura”, por decirlo de alguna manera. Por lo tanto, el conocimiento y la práctica de los docentes se nutren de otros saberes, que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que maestros y profesores enfrentan al enseñar. O sea, hay aquí otros saberes que nutren las prácticas y que derivan precisamente de las prácticas, ¿se entiende? Son saberes que se producen al enseñar a propósito de la resolución de problemas y desafíos que se presentan cuando uno enseña. Enseñar, de este modo, es algo más que aplicar las teorías y los procedimientos que se hayan aprendido; en los procesos de transmisión, de formación, se produce un saber y ese saber que se produce “en situación” tiene, a su vez, un alto potencial para nutrir tanto el conocimiento como las prácticas docentes. Y ello tiene sus consecuencias en la formación.

cuando los saberes de la experiencia quedan afuera, la formación en sí parece poco conducente para afrontar las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que protagonizar con sus alumnos en el presente

Pareciera ser que las concepciones y prácticas vigentes que conciben a la formación docente sobre la base de conocimientos formalizados

y teorías (aun suponiendo que éstas sean relevantes) por un lado, y prácticas, por el otro, no incorporan esta dimensión de “la experiencia docente” (experiencia que los docentes han vivido cuando fueron alumnos, que siguen viviendo mientras están siendo formados y también de la que viven cotidianamente en la escuela). Si la formación es ciega a esta dimensión de la experiencia resulta, en sí misma, poco conducente para dar respuesta a las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que enfrentar en el presente. Hay sobre esto muchas investigaciones que dicen, por ejemplo, que en sus primeras prácticas los docentes formados o en formación no hacen en las aulas lo que se espera que hagan conforme a lo que aprendieron en los profesorados. Pareciera que ahí, en las prácticas, hay otra cosa que se está imponiendo y ello se explica por los desfases que se producen entre aquello que se aprende como conocimiento formalizado y aquello que se experimenta, aquello que convoca y nos convoca desde la experiencia. Entonces, cuando la experiencia queda afuera, cuando los saberes de la experiencia quedan afuera, la formación en sí parece poco conducente para afrontar las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que protagonizar con sus alumnos en el presente. En realidad, para decirlo claramente, esto siempre fue así: es lo que nos ha estado preocupando y que por muchos años referíamos como la (famosa) disociación entre la teoría y la práctica. Desde estas posturas es posible sostener que lo que se aprende en las instancias formales no tiene un equivalente o no tiene impacto (había muchas investigaciones que hablaban del “bajo impacto” de la formación docente) en la práctica docente.

Ocurre que las consecuencias de una formación así concebida (que deja de lado la experiencia) antes se saldaban apelando, por ejemplo, a la propia biografía escolar que uno había vivido como alumno, que es una dimensión de la experiencia, y a la propia práctica profesional, que iba acrecentando ese caudal de experiencia a lo largo del tiempo, en la medida que se enseñaba. Es frecuente que maestros y los profesores digan “yo aprendí a ser enseñar en la práctica” ¿Qué quiere decir esto? Que esos “saberes de oficio” (y personalmente me gusta mucho esta palabra) que son necesarios para enseñar (que siempre fueron necesarios y hoy lo son más que nunca) tenían como fuente principal las vivencias que uno había ido protagonizando como alumno y también las

que uno seguía protagonizando en las escuelas como docente. Yo me acuerdo que, hace algunos años atrás, criticábamos estas formas que llamábamos “conservadoras” de formación, en tanto no eran innovadoras sino que, más bien, reproducían las condiciones en las cuales nosotros habíamos sido formados, pero acá hay que reconocer esta dimensión de la experiencia que tiene una instancia decisiva y definitiva en las prácticas. Antes era la experiencia escolar vivida que continuaba su curso en las vivencias que realizaban maestros y profesores en las escuelas.

Hoy la situación es del todo diferente. Ya no se trata de evitar ser conservadores, ocurre que muchas veces las condiciones escolares que nosotros vivimos en nuestra época de alumnos (y aun las que vivieron los mismos docentes que ahora se están formando) distan bastante de lo que son las escuelas actualmente. Hoy, estos referentes individuales, sostenidos en nuestro propio pasado (escolar) quedan desfasados, como tampoco resultan esas formas de aprendizaje por ensayo y error, asistemáticas, que acontecen en las escuelas cuando uno se inserta a trabajar. En realidad, estos procesos de socialización que tenían una gran relevancia para la práctica docente, parecen hoy no ser suficientes para afrontar los desafíos de la enseñanza en el presente. Y aquí hay algo que me parece interesante resaltar: si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, hoy por hoy (y a raíz de todos los cambios que vinimos enunciando) podemos decir que enseñar resulta ser una tarea más compleja.

Si entendemos (y acá voy a apelar a una definición bastante fuerte, a lo francés, que me parece muy potente para pensar en estos procesos) a la enseñanza como una posibilidad de obrar con otros y sobre otros, como una posibilidad de intervenir, de formar y, en este sentido, de transformar a otros, (alumnos, estudiantes) en algo distinto a lo que eran, notamos enseguida la complicación. Si aceptamos esta definición sobre la enseñanza estamos comprometidos (como docentes, como formadores, como docentes formados o en formación) con la formación y, en ese sentido, con la transformación de las personas. Esta posibilidad de obrar con otros y sobre otros, define nuestro trabajo. No poca cosa tenemos entre manos. Por eso digo que si bien esto fue siempre así, hoy resulta aún más complejo, entre otras cosas porque, como decíamos,

actualmente los niños y jóvenes suelen resistir a la intervención adulta: “¿y por qué?” dice mi hijo, “¿y por qué?”, “¿y por qué?” (y no tiene tres sino quince años). Los niños y los jóvenes “de ahora” suelen resistir a la intervención adulta de todo tipo y especialmente a la intervención de una escuela cuya manera de transmitir, de formar, de educar y hasta de comunicar, va a contramano con las formas de socialización y de comunicación dominantes fuera de ella. Por eso decimos que enseñar hoy es más complicado, porque estos procesos de intervención, de obrar con otros y sobre otros, se van complicando y nos complican. Los riesgos que estas complicaciones acarrearán no son menores y van desde el quedarnos paralizados (el docente que no consigue enseñar, es muy común, aún cuando perciba que sabe porque estudió, porque se formó, pero siente que no puede hacerlo) hasta lo que suelo llamar la “hiperacción”. Se trata de aquellos docentes que ante situaciones complejas e inciertas (moneda corriente en las escenas de enseñanza del presente) tratan permanentemente de re-establecer las condiciones para después (suponen) poder enseñar. Desde esta postura, primero habría que motivar o calmar (según las circunstancias) para luego enseñar. A este ritmo y tratando de alcanzar condiciones que parecen más tener que ver con la idealización que con la realidad, la enseñanza nunca llega. Permanentemente y activamente, pareciera ser que se tratan de re-establecer escenarios que ya no existen, que tienen más que ver con lo que imaginamos (por eso hablaba de las “filiaciones imaginarias”) que con lo que ocurre en los procesos de enseñanza actuales. Dado este panorama, más vale dedicarse a enseñar en estos escenarios que poner las energías en crear las condiciones y reestablecer esas escenas perdidas que no van a volver. En la hiperacción, uno actúa, actúa, actúa, pensando que la sobre-actuación es necesaria para poder enseñar hoy y, así de pronto se le pasó la hora, tocó el timbre y todavía se están creando las condiciones.

Estos son los riesgos que acarrearán estas complicaciones “de época” en el accionar de los sujetos: en este obrar que implica el enseñar. Y aquí queda al desnudo el peligro que se corre cuando se interrumpe la enseñanza porque, decíamos hace un momento, siguen siendo las escuelas aun con sus cualidades de instituciones quebradas, debilitadas, mutadas, las únicas que aseguran, por el momento, el pasaje de la

cultura entre las generaciones de manera sistemática, pautada y masiva. Entonces, cuando la enseñanza no acontece, cuando la transmisión se interrumpe, genera graves inconvenientes y ello tiene consecuencias sociales pero también y fundamentalmente tiene consecuencias para los sujetos: para los alumnos, por supuesto, y también para los mismos docentes. A quién le gusta no poder hacerlo, sentir que uno no puede, quedarse paralizado ante la impotencia o agotado tratando de hacer algo que uno se da cuenta que no sale. Así, los riesgos alcanzan a los propios docentes, quienes ante estas sensaciones de imposibilidad o agobio suelen padecer cuadros de estrés, “síndrome de burnout” (o cabeza quemada) y otros tantos padecimientos que suelen identificarse como crisis de las identidades profesionales, tan comunes hoy en la docencia. Todo esto tiene que ver con la complejidad pero fundamentalmente tiene que ver con cómo nos situamos ante ella.

Dados todos estos cambios y en estos escenarios actuales, ya no resulta concebir a la enseñanza como “bajada” o aplicación de lo que uno aprendió en alguna instancia de formación como tampoco, digamos, o de lo que uno ya siendo docente planificó. Concebir a la enseñanza como aplicación de lo aprendido no resulta porque enseñar en estos tiempos es, -ante todo- crear, inventar; es poder construir en situación. Por supuesto que son necesarios saberes de donde agarrarse, planificaciones de donde sostenerse; pero fundamentalmente enseñar hoy implica inventar, salirse del guión, del libreto. Hay una dimensión creativa, una dimensión innovadora implícita en estos procesos. Insisto, si bien se puede decir, que siempre la enseñanza tuvo esta veta creativa o innovadora, absolutamente ligada a la situación y a las personas con las que acontece, hoy esta cualidad se halla exacerbada. Enseñar hoy es crear, es inventar, es probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Es probar, es experimentar en situaciones, probarse uno y probar lo que se creyó, lo que se aprendió y seguir aprendiendo en cada momento y es, sobre todo, poder tolerar (cosa que para nosotros docentes no es fácil) la incertidumbre e inseguridad que se generan permanente. Entonces, “el maestro que todo lo sabe”, el único referente del saber (otro gran pilar que sostuvo y legitimó su tarea) tiene que saber que si bien los conocimientos y la cultura son sus principales herramientas, su tarea consiste en poder producir y crear con ellas. El docente de hoy

puede caracterizarse como un aprendiz que tiene que estar dispuesto a aprender y a permanecer (sin paralizarse ni sobre activarse -como decíamos-) en esa confusión e incertidumbres propias de los espacios de creación, de los espacios de innovación.

Fíjense cómo estas consideraciones nos conducen directamente a la formación docente. Concebida, institucionalizada, anclada e incorporada, internalizada, como el lugar donde se adquieren conocimientos que luego “se aplican” en otra instancia. ¿Cómo se llamaban las escuelas primarias que se creaban en las escuelas normales donde los maestros practicaban? Escuelas aplicación. Hay una matriz de origen que concibe a la formación como el espacio donde se brindan conocimientos que luego los docentes aplican en las aulas. Hoy esta concepción, decimos, resulta insuficiente. Tenemos que pensar la formación de otra manera. No tenemos que formar docentes que puedan aplicar sino docentes que puedan crear, que puedan innovar, que puedan producir, con lo cual cambia (y para mí esto es lo fundamental) no solo el contenido sino las formas de formar, la manera en que encaramos la formación de los docentes. Es desde esta perspectiva que destacamos la importancia de acrecentar la producción pedagógica, recuperando los saberes que los docentes producen en las situaciones de clase, para sistematizarlos y producir un saber que podría llegar a ser (tal como diría Flavia) un saber pedagógico generalizable. Entonces, por un lado, tenemos que acrecentar la producción pedagógica para tratar de dar respuesta a esta necesidad actual que presenta la enseñanza entendida como innovación, como producción, como creación. Necesitamos de esos saberes que maestros y profesores producen al enseñar, de estos “saberes de la experiencia” (y yo digo) para llegar a producir un conocimiento pedagógico generalizable pero también y fundamentalmente necesitamos recuperar y transmitir lo que he mencionado como los “saberes de oficio”: saberes que por supuesto se producen en situación, de los que son portadores los docentes, de los que como formadores contamos como saberes incorporados, y también de aquellos que están disponibles como saberes formalizados que no suelen ser del todo aprovechados ni en las instancias de formación ni tampoco en el sistema escolar.

Y aquí, creo yo, tenemos que intentar recuperar y transmitir esos “saberes

de oficio” mediante formas y formatos de transmisión que no disocien la teoría de la práctica, el saber del hacer (al decir de Richard Sennett, [4]) el pensamiento de la acción; porque es desde la concepción de enseñanza entendida como aplicación cuando se disocia la teoría (identificada con el saber) de la práctica, entendida como el espacio del hacer. Entonces, cuando yo hablaba hace un momento de pensar la formación o de concebir la formación docente de otra manera, era para resaltar la importancia de pensar en formas de formar que convoquen la experiencia. Formas de formar que por supuesto no son las habituales ya que no disocian sino, más bien, vinculan el hacer con el saber, la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción.

Avanzando en esta línea, encontramos algunas perlititas que a mí me gustan mucho. No tenemos tanto tiempo pero los invito a asumir el desafío de seguir pensando en estas cuestiones. Yo voy a hablar de algunas formas de pensar la formación en esta sintonía y me voy a referir a: las obras de enseñanza, los docentes narradores y los relatos de experiencias pedagógicas, entendiendo que todas ellas son potentes para la transmisión de los “saberes de oficio”, saberes imprescindibles para enseñar hoy en estas circunstancias, insisto, saberes que muchas veces están disponibles pero que no son del todo aprovechados.

Obras de enseñanza

Aún producidas a partir de experiencias singulares que en general resultaron “innovadoras”, las mismas contienen descripciones de acontecimientos y situaciones, vivencias que fueron experimentando sus protagonistas pero también, y fundamentalmente, reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Las producciones a las que nos referimos expresan saberes formalizados que trascienden lo particular, pero encuentran en la experiencia o en las experiencias vividas sus referentes constantes. El saber pedagógico así producido se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos.

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿Cómo nombrarlos?) fueron los artífices de lo que he dado en llamar “obras de enseñanza” de quienes maestros y profesores pueden aprender. Desde esta perspectiva,

se trata de resaltar la importancia que merece formarse con la obras de otros para poder obrar, para poder intervenir para poder transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar). Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, lo mismo podría pensarse para la formación inicial y continua que implica el aprender a enseñar.

¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos, identificarlos y usarlos. Más aquí o más allá y en diferentes momentos históricos. Porque lo que importa no es tanto el contexto como el texto en sí, por lo que dice, por lo que transmite y, fundamentalmente, por su potencial inspirador, provocador, desafiante, para el emprendimiento de la propia producción, de la obra propia. Pensemos en las hermanas Cossettini, también en la obra del maestro rural Luis Iglesias. Por qué dejar de mencionar a Rancière y su maestro ignorante o a Tólstoi en la escuela de Yásnaia Poliana. Son sólo algunos, la lista sigue y siempre está por completar.

Se trata en estos casos de evitar caer en la concepción modélica que caracteriza a los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. En el uso o, mejor, la familiarización con las obras de enseñanza no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el “grande”, el destacado. Por el contrario, las buenas obras “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia. Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo (de enseñar). Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo.

Por lo anterior, parece importante disponer en el sistema escolar y en los espacios específicos destinados a la formación profesional docente de buenas obras de enseñanza, de las que nos podamos inspirar para crear, para experimentar, para probar (recordemos que también de eso se trata enseñar).

Docentes narradores

Además del saber pedagógico sistematizado y plasmado en “obras de

enseñanza”, para inspirar la enseñanza (la obra) podríamos dirigirnos a los que enseñan con la finalidad de recuperar los saberes que éstos han ido produciendo a lo largo de su trayectoria profesional. Para ello tendríamos que identificar y analizar lo que funciona bien, no para observarlo y registrarlo simplemente, sino para preguntarles a los que trabajan por su propio trabajo, tratando de reparar no sólo en los procedimientos, sino en los “secretos”, los misterios o los “gajes” de su oficio.

Esta dimensión oculta del oficio constituye, según Merieu [5], lo más íntimo de la enseñanza y no puede expresarse a través de un listado de competencias. De esos misterios o trucos son portadores los docentes y van tomando forma en la práctica, a medida que se enseña. Parecen ser productos de una rara fórmula que combina métodos, técnicas y modos de actuar que, en principio, permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esta alquimia que sirve de guía para enseñar, va sedimentando en el tiempo y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema, algún imprevisto o un cambio que genere o provoque la necesidad de hacer otra cosa. En el mismo sentido, Dubet (ya citado) caracteriza a los profesores como bricoleurs que, con el paso de los años, van construyendo sus métodos, sus modos de actuar y sus hábitos. Estos “secretos de fabricación”, semejantes a las recetas de cocina, se elaboran en el transcurrir de la propia experiencia y se caracterizan por mezclar distintos ingredientes, ir probando, y validar o no la mezcla en función de lo que sucede.

Las narraciones parecen ser las formas propicias para el pasaje de estos secretos entre los docentes. Hablar del propio trabajo si bien no es fácil, resulta, la mayoría de las veces, más fructífero que realizar demostraciones (te muestro lo que hago para que vos lo imites). De allí la importancia que cobra el tipo de relato a realizarse. En general son poco conducentes los que a través de la enumeración de verbos y acciones expresan órdenes. Más fructíferas se revelan el uso de metáforas, el color adverbial y todas aquellas formas que “expresivamente” permitan develar el conocimiento tácito y convertirlo en guías prácticas, orientadoras del hacer.

Ponerse en el lugar del que está aprendiendo es otra condición fundamental para aquel que está contando. Aconsejar, anticipando la dificultad que va a encontrar el aprendiz. Orientar antes de hacerlo, mediante la evocación del contexto, del relato completo de una situación. Transportarnos a un lugar donde se muestren escenas claras y detalladas pero intrigantes en cuanto a su significación, alimenta y alienta la imaginación, provoca.

Por lo anterior tendría que asegurarse, dentro del sistema formativo y del sistema escolar, que quienes lo hacen y saben hacerlo puedan transmitir los saberes de oficio (los trucos, de los secretos, las fórmulas mágicas) a aquellos que están atravesando un proceso de formación. Disponer de maestros narradores o narradores docentes que puedan hablar “expresivamente” de su trabajo ayuda, orienta a enseñar y produce sentimientos de confianza y seguridad para poder hacerlo.

Relatos de experiencias pedagógicas

Finalmente, podríamos decir que hay saberes por producir, a nivel de las experiencias institucionales, en instancias colectivas compartidas por los docentes. Por esa vía, y mediante la puesta en diálogo y problematización, las experiencias individuales que maestros y profesores van protagonizando pueden, asimismo, transformarse en saber. Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación de la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse de distintos modos: desde la producción de relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado. En ambos casos, con sus diferencias, se trata de un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y en tanto tal es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su propia narración.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas. Que los docentes puedan aprender de las experiencias de otros (de sus saberes, de sus haceres, de su saber

hacer), que puedan inspirarse en ellas, pero también que puedan producir su propio relato. Que aprendan a escribir, a sistematizar experiencias y fundamentalmente a someterlas a procesos de diálogo y confrontación con las experiencias de otros y con la teoría pública.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas.

Lo mismo valdría para la investigación pedagógica. La investigación sobre la enseñanza producida en ámbitos académicos no suele transitar por el circuito escolar. Maestros y profesores no están familiarizados con este tipo de producciones, como tampoco los investigadores con los escenarios escolares. Que los resultados de investigaciones puedan usarse, manipularse, ser puestos a prueba, transformarse, implica otras formas de relacionarse con los conocimientos y este quehacer involucra a docentes, formadores e investigadores. Nuevamente es superando la mera aplicación del conocimiento producido como pueden propiciarse otros modos de aprender, de formarse y de saber.

Si estos caminos alternativos comenzaran a recorrerse, a frecuentarse, estaríamos en mejores condiciones para avanzar en la producción de un saber pedagógico formalizado, de las características ya mencionadas. Como decíamos es una tarea que interpela al trabajo y a la producción de los docentes, los investigadores, y que pone en valor lo que se produjo y también de lo que queda por producir en torno a un saber que no está escindido del hacer y que comporta un gran potencial para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy, con estos alumnos, en estas escuelas.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, Andrea, La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2004.

Dubet, F. 2006. Introducción y “¿Puede prescindirse de las instituciones?”; en: El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona, Gedisa.

Merieu, Philippe, Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy, Graò, Barcelona, 2006.

Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”; en: La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas, Buenos Aires, Ariel, 1998.

Sennett, Richard, El artesano, Anagrama, Barcelona, 2009.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN



Emilio Tenti Fanfani

Conferencia Inaugural E. Tenti Fanfani: “Nuevos Docentes para el Siglo XXI”

Conferencia Inaugural del 1er. Congreso Provincial de Formación Continua, “Nuevos Docentes para el Siglo XXI” a cargo del Prof. Emilio Tenti Fanfani. Presentación a cargo de Brígida Fanchella, de la Dirección de Formación y Capacitación Docente, Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), provincia de Buenos Aires, Argentina.

La mayoría de los docentes tienen una convicción profunda, valoran la igualdad tanto o más que la libertad. Eso define a un progresista....

Está muy atacada la escuela pública. Defiendo a la escuela, soy producto de la escuela pública y defiendo a la escuela pública por razones políticas, por razones sociales. No hay sociedad más justa si hay mercantilización del conocimiento y la cultura.

Versión audiovisual: "Nuevos Docentes para el Siglo XXI", Dra. Emilio Tenti Fanfani.

https://www.youtube.com/watch?v=-YCzy50-e-I&list=UUCXHtIMopkaYSJ0cXW_BZnQ

Flavia Terigi

Conferencia de Flavia Terigi: “La enseñanza como problema en la Formación a lo largo del ejercicio profesional”

Video de la conferencia de la Dra. Terigi, presentada por la Prof. Estela Pasquarello. Primer Congreso Provincial de Formación Continua “La formación docente continua en los actuales escenarios educativos”. Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, 11 al 13 de noviembre del 2013, organizado por: Dirección de Formación Continua; Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIEs); Dirección Provincial de Proyectos Especiales de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.

Me preocupa la enseñanza, y por lo tanto, me preocupa la formación docente.

El campo de la formación continua es un campo del que por lo menos se pueden decir dos cosas: como campo laboral es muy extenso, hay mucha gente trabajando en acciones de formación continua, hay muchas actividades y es un campo que ha ido creciendo, como ocurría hace unos años con el campo de la Formación Docente Inicial.

Pero falta un nivel de reflexión o de sistematización equivalente al que alguna vez tuvo la formación docente inicial. Hay que reflexionar de manera sistemática, hacer debates en este campo. Este Congreso puede ser una oportunidad en este sentido.

Versión audiovisual: "La enseñanza como problema en la Formación a lo largo del ejercicio profesional", Dra. Flavia Terigi.

https://www.youtube.com/watch?v=cp6FrWzT5Yg&list=UUCXHtIMopkaYSJ0cXW_BZnQ

Gabriela Diker

Conferencia Gabriela Dicker: “Pedagogía de la Formación y pedagogía en la formación”

La conferencia “Pedagogía de la Formación y pedagogía en la formación” a cargo de la Dra. Gabriela Diker fue presentada por la Prof. Marina Arcurio.

La misma tuvo lugar en el marco del Primer Congreso Provincial de Formación Continua “La formación docente continua en los actuales escenarios educativos”. Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, 11 al 13 de noviembre del 2013, organizado por: Dirección de Formación Continua; Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIEs); Dirección Provincial de Proyectos Especiales de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.

Versión audiovisual: Pedagogía de la Formación y pedagogía en la formación", Dra. Gabriela Dike

https://www.youtube.com/watch?v=wPgWDaQQQ8k&list=UUCXHtIMopkaYSJ0cXW_BZnQ&index=3
r.

Mirian Barberena

A. Honneth: trabajo docente y teoría del reconocimiento en el aula

¿POR QUÉ EXISTE TANTA DISTANCIA ENTRE LO QUE SE PROPONE COMO PLAN DE CLASE Y LO QUE OCURRE EN EL AULA? EN ESTE TRABAJO SE EXPLORA LA FECUNDIDAD DE LA TEORÍA QUE PRESENTA AXEL HONNETH PARA ANALIZAR LOS CONFLICTOS QUE SE SUSCITAN EN EL INTERIOR DEL AULA, A PARTIR DEL

Afirma Bronckart (2007) que las investigaciones muestran que la distancia entre lo que se propone como plan de clase y lo que efectivamente ocurre en el aula es tan considerable que se vio la necesidad de que la didáctica se ocupara del trabajo de los enseñantes. De acuerdo a estas investigaciones, una de las causas frecuentes de interrupciones del plan de clase son los intentos de mantener la disciplina.

En este trabajo se explora la fecundidad de la teoría que presenta Axel Honneth en *La Lucha por el reconocimiento* (1992) para analizar los conflictos que se suscitan en el interior del aula, a partir del análisis de un caso.

En primer lugar, se sintetizan algunos de los conceptos del autor y luego, se intenta utilizarlos para interpretar un diálogo entre una docente y una alumna en un aula de clase de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires.

1. Por qué estudiar el trabajo docente

Jean-Paul Bronckart (2007) plantea que el interés por estudiar el trabajo docente resulta de una evolución de las investigaciones en didáctica. Desde las posturas “aplicacionistas” se evolucionó hacia las didácticas específicas de las disciplinas escolares, con sus propuestas de “transposición didáctica”.

En los últimos años, como una evolución lógica de las propuestas de transposición didáctica, han aparecido investigaciones que tratan de verificar los resultados y la puesta en práctica de ese tipo de propuestas.

En tal sentido, Bronckart afirma que los resultados de este tipo de investigaciones muestran que la distancia entre lo que se propone como proyecto de enseñanza, y lo que efectivamente ocurre, es tan considerable que se vio la necesidad de que la didáctica se ocupara del trabajo de los enseñantes tanto como hasta ese momento se había ocupado de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Puntualmente, Bronckart afirma, a partir de las investigaciones realizadas por sus equipos, que se puede observar que existe una tendencia generalizada a abandonar los planes de clase que el docente se ha propuesto. Este desvío de lo planificado tiene que ver con tres tipos de obstáculos:

la actitud de los alumnos (que están más predispuestos a realizar algún tipo de tareas y resisten más a otros);

la inseguridad de los docentes a desarrollar algunos temas en los que no se sienten bien formados;

las numerosas intervenciones que hace el docente para mantener la disciplina o estimular la atención de los alumnos.

Desarrollo-del-lenguaje-y-didácticas-de-las-lenguas-portada

la-lucha-por-el-reconocimiento-portada-libro-Honneth-195x300

Sobre la base de estas investigaciones acerca del trabajo real de los docentes, se ha llegado a la conclusión de que si bien el docente debe

estar bien formado en la disciplina que enseña y en el saber didáctico de esa disciplina, esos saberes no son lo específico de su profesión.

Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de conducir su proyecto didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, 'disciplinarios') a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo "real" más concreto de la vida de una clase. (Bronckart, 2007: 185)

El autor compara el trabajo del docente al dar clase con el de un piloto de avión: sabe adónde quiere llegar y nunca debe olvidar ese destino final; pero a la vez tiene que tomar todo el tiempo microdecisiones sobre la base de la lectura de la realidad en cada momento. Honneth afirma que esto no debería inducir a la conclusión de que ahora se trata de correr al alumno como "centro del dispositivo pedagógico" y colocar en su lugar al enseñante, sino que de lo que se trata es estudiar las interacciones reales docente-alumno:

Son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente, y la comprensión del trabajo real del docente implica (o es el correlato de) la comprensión de las características del funcionamiento no del alumno-niño tipo, sino de alumnos concretos en una situación de clase efectiva. (Bronckart, 2007: 186).

2. Metodología

Encuadramos este trabajo en la metodología de investigación cualitativa que propone Eisner (1998) y en el "análisis de casos".

3. La teoría de la "lucha por el reconocimiento"

En relación con el planteo de Bronkcart respecto de que una de las causas frecuentes de interrupciones del plan de clase son los intentos de mantener la disciplina, me propongo explorar la fecundidad de la teoría que presenta Axel Honneth en *La Lucha por el reconocimiento* para analizar los conflictos que se suscitan en el interior del aula. En primer lugar sintetizaré algunos de los conceptos del autor y luego intentaré utilizarlos para interpretar un diálogo entre una docente y una alumna en un aula de clase secundaria en la provincia de Buenos Aires. [1]

La lucha por la autoconservación en el aula

Como se ha señalado reiteradamente, las instituciones educativas, tal como hoy las concebimos, son producto y están al servicio de la construcción del Estado moderno. En la Modernidad, el Estado poderoso que regula las relaciones es concebido como un mal menor que posibilita la convivencia, que de otro modo se tornaría insostenible, la sociedad sería una lucha de todos contra todos, según el conocido planteo de Hobbes. Por lo tanto, no puede resultar extraño que se encuentren correspondencias entre el modo en que se concibe las relaciones sociales en la Modernidad y el modo con el que se conciben las relaciones en las instituciones educativas. El énfasis puesto en la disciplina, con ritos característicos como formar para saludar a las autoridades, o ponerse de pie cuando el docente entra al aula, estuvieron legitimados por la necesidad de construir el poder de la autoridad escolar, que es en última instancia (según esta concepción) la que posibilita la convivencia. El conflicto siempre está a punto de encenderse, pero el poder centralizado permite una tregua que puede acabar en cualquier momento.

La lucha por el reconocimiento

En el análisis de Honneth, el autor que consigue reinterpretar la organización social e integrar, de algún modo, la importancia de la intersubjetividad de la tradición aristotélica y medieval con el modelo hobbesiano de lucha entre los hombres, fue Hegel. En este autor, la

lucha entre los hombres no se da por la autoconservación sino por el reconocimiento. Es a partir de que el otro me reconoce como un igual que yo me puedo constituir como un sujeto. Sin un "tú" que en libertad se relaciona conmigo, no hay un "yo".

Por lo tanto ahí es donde se da la lucha, en lograr que el "tú" me reconozca como un "yo". En Hegel este reconocimiento se manifiesta en diferentes formas: "El amor, el derecho y la eticidad (constituirían) una secuencia de tres relaciones de reconocimiento en cuyo espacio los individuos se confirman como personas individualizadas y autónomas en un modo cada vez más elevado." (Honneth: 88) Además, la carencia del reconocimiento el sujeto la experimenta como menosprecio, que es lo que lo empuja a luchar por su reconocimiento.

Honneth construye a partir de los tres tipos de reconocimiento que había distinguido el joven Hegel y distingue 3 formas de reconocimiento: a) el amor, b) el derecho y c) la solidaridad.

a) Gracias al amor los sujetos se confirman como sujetos de necesidad. Hegel tomaba como referencia de la relación de los padres con los hijos y Honneth por su parte se apoya en los aportes del psicoanalista inglés Donald Winnicott, quien trabaja la relación madre-hijo. Se parte de la dependencia absoluta y progresivamente se va construyendo la delimitación entre el hijo y la madre. Este proceso el niño lo vive con angustia y desilusión y lo expresa con manifestaciones agresivas hacia la madre, a la manera de "un test inconsciente". Si la madre puede sobrellevar estos ataques destructivos sin vengarse, es decir si puede responderle como una persona ya autónoma, entonces el niño podrá desarrollar la confianza en sí mismo que le permitirá "ser solo consigo" sin angustia. (p 129). [...]

Esta forma de reconocimiento, esta experiencia intersubjetiva del amor, precede a las otras formas de reconocimiento. Es el fundamento de la seguridad emocional, que nos posibilita "la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos" (p 132).[...]

b) El reconocimiento jurídico es aquella relación en el que el otro y el ego

se respetan recíprocamente como sujetos de derecho, porque reconocen reglas sociales comunes; es el tipo de reconocimiento que obtiene un miembro por pertenecer a una comunidad social, dentro de la cual derechos y deberes se reparten legítimamente. (p 134).

La concepción de Honneth se inspira en Kant es la misma que está a la base de la teoría piagetiana del desarrollo moral. Aparece la idea de responsabilidad moral y de ciudadanos que se autolegislán. El reconocimiento de los derechos que tiene un hombre por su calidad de persona no admite grados. Pero ¿cuáles son esos derechos? La respuesta a esta pregunta depende de los contextos sociohistóricos, y esto es lo que se va traduciendo en el reconocimiento jurídico en cada sociedad. Por eso, justamente, la manera en que se aplica ese reconocimiento jurídico en cada situación empírica en las modernas relaciones de derecho es “uno de los lugares en que puede tener lugar la lucha por el reconocimiento” (p. 139)

c) Los sujetos humanos más allá del amor y del reconocimiento jurídico necesitan una valoración social que “les permita referirse positivamente a sus cualidades y sus facultades concretas” (p. 148).

Esa valoración es la solidaridad. En la solidaridad está presente el amor y el derecho.

Las relaciones no son “solidarias” porque despiertan la tolerancia pasiva de las diferencias sino porque permiten apreciar la diferencias como capacidades y cualidades “significativas para la praxis común” (p. 158) [...] Las relaciones de este tipo deben llamarse “solidarias” [...] pues solo en la medida de que yo activamente me preocupo de que “el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes. (p. 159)

Como la experiencia del reconocimiento es algo que la imagen

de sí mismo recibe de otro, esa imagen está expuesta a no recibir ese reconocimiento. A esto le llama Honneth la experiencia del “menosprecio” un tipo de lesión que puede “sacudir la identidad de la persona en su totalidad”. (p. 160). El menosprecio es justamente la privación del reconocimiento. Como Honneth diferenció tres modos de reconocimiento, puede distinguir tres modos de menosprecio: el maltrato físico, la desposesión de derechos y la desvalorización.

La experiencia del menosprecio, los sentimientos y los saberes morales
El interesante aporte de Honneth está en poner en relación los sentimientos, la experiencia del menosprecio y nuestros saberes morales. El menosprecio se registra como dolor, no en el plano físico sino en el plano psíquico; este dolor motiva y da impulso a la lucha por el reconocimiento. En tal sentido, la culpa y la indignación son sentimientos que nos permiten tomar contacto con nuestro saber moral. Pero

el sentimiento en el que Honneth encuentra el motor para la lucha por el reconocimiento es la vergüenza, sentimiento más complejo: en él no está determinado de antemano si el sujeto se siente activo o pasivo frente a la violación de la norma.

4. Un ejemplo de “lucha por el reconocimiento” en el aula
Como planteamos al comienzo de este trabajo, me interesa explorar la riqueza que puede aportar esta teoría de Honneth de la lucha por el reconocimiento en las relaciones que se suscitan en el interior del aula, en especial de la escuela secundaria, mediante el análisis de un caso: se trata de una situación entre una docente y una alumna en una clase de Prácticas del Lenguaje observada en septiembre de 2008, en una escuela secundaria pública de Villa Gesell, provincia de Buenos Aires.

En esa clase la docente tomaba una evaluación, ya pautada, acerca de un libro que habían leído y trabajado. La profesora circulaba entre los bancos repartiendo las hojas de la prueba y en un momento se encuentra con una alumna de apellido Acosta, que había estado ausente varias clases, la mira, y mostrándose sorprendida de su presencia, le dice: “¡A quién

tenemos acá! ¡Una aparición!”. La profesora no le da la hoja ya que no la podía evaluar, por sus ausencias. Más adelante en la clase la alumna dice que está aburrida, y la docente le contesta: “Y... sí, ahora vas a estar aburrida, tus compañeros están haciendo la prueba y vos tenés que esperar”.

Luego de transcurrida más de la mitad de la clase la profesora toma lista y al finalizar se da este diálogo:

Alumna: -Y yo?Acosta no dijo...

Docente: -No, no dije. (En un tono más bien bajo, como al pasar)

Alumna: -¡Qué mala onda...!

Docente: -¿Quién? (En voz mucho más alta)

Alumna: -Acosta

Docente: -No, ¿quién “mala onda”? (En el mismo tono alto)

Alumna: -Yo

Docente: [no dice nada, hace un gesto que (creo) se podría interpretar “ahora sí”, “así está mejor”].

En el Marco General para la Educación Secundaria (sancionada en el 2007, que determina la obligatoriedad de la Educación Secundaria) leemos: “A medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar su lugar en las aulas” (p 9). Es un ejemplo claro de lo que propone Honneth acerca de que el marco en el que se da la lucha por el reconocimiento es en la ampliación de derechos que en principio fueron concebidos para unos pocos. En este contexto entonces, todos los adolescentes tienen derecho a estar en las aulas de las escuelas secundarias, y el Estado tiene la obligación de ofrecerles la posibilidad de

escolarizarse.

Sin embargo, como se ve en la situación áulica analizada, existe una tensión muy fuerte entre una Ley que incluye a todos y unas prácticas áulicas que de hecho son expulsivas para cierta población que no sostiene la concurrencia diaria a la escuela. Los docentes, en muchos casos, preparan sus clases representándose una homogeneidad entre sus alumnos que en la práctica no se da, y entonces se quedan sin recursos de enseñanza: “Y... sí, ahora vas a estar aburrída, tus compañeros están haciendo la prueba”. Es evidente que la docente podría haber ofrecido otras alternativas, por ejemplo que leyera la novela, pero parece que ejerciera una especie de sanción al hecho de haber estado ausente tanto tiempo, sanción cuya “pena” sería aburrirse.

Los sujetos humanos necesitan una valoración social que les permita referirse positivamente a sus cualidades y sus facultades concretas. Esa valoración es la solidaridad. En la solidaridad está presente el amor y el derecho.

Estos comentarios toman como encuadre la situación de la política educativa de la provincia y el país, pero ahora me quiero enfocar en el microanálisis de la interacción docente-alumna cuando la docente toma lista y no nombra a la alumna, para observar en esa interacción “la lucha por el reconocimiento”. Observemos el primer intercambio:

Alumna: Acosta no dijo.

Docente: No, no dije.

Acá podemos interpretar que a la alumna no se le cumple una expectativa legítima que ella tenía: estar en esa lista. Desde su punto de vista, la docente está incumpliendo una norma, lo cual evidentemente le despierta a la alumna “una perturbación moral” (en términos de Honneth) frente a la cual responde con indignación. La docente, por su lado, no parece sentir haber incumplido ninguna norma. Si así fuera, en su respuesta debería haber expresado alguna disculpa del tipo “Perdón, te salteé”, “Perdón, te había sacado de la lista”. En ella no se ve ninguna “perturbación moral”,

solo confirma como un hecho del mundo objetivo, no normativo, su no mención del apellido "Acosta": "No, no dije".

Esta respuesta parece aumentar la indignación de la alumna y entonces reacciona con una clara ofensa a la profesora: "¡qué mala onda!". Podemos interpretar que esta reacción es producto de la "ebullición de sentimientos que invaden a un sujeto cuando sobre la base de una experiencia del menosprecio no puede simplemente proseguir su acción". En este caso lo que la alumna ya no puede proseguir haciendo es sintiéndose parte de ese grupo de alumnos.

No es insensato pensar que esa "ebullición" había comenzado antes. En el comienzo de la clase la docente se había referido a ella como "una aparición". El tono de la docente era amable, alguien que miraba la escena podía interpretar la expresión como una especie de chiste. Sin embargo el hecho de ser mencionada como "aparición" puede haber sido vivida por la alumna como una humillación. Según la RAE una "aparición" es: "visión de un ser sobrenatural o fantástico, fantasma, imagen de una persona muerta".

Es interesante notar que cuando Honneth analiza la primera forma de menosprecio habla de violaciones y torturas; o sea situaciones de maltrato físico en las que el sujeto es privado de disponer de su cuerpo con libertad. Pero dice que lo más específico de estas lesiones no es el dolor físico, sino "el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebatamiento sensible de la realidad" (p 161). Tratar a alguien de aparición es una manera de despojarlo de su cuerpo, por eso digo que la alumna puede haberlo vivido como ese menosprecio que "lesiona la confianza aprendida en el amor [...] (cuya) consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, es la pérdida de confianza en sí mismo" (p 162).

Y en esa indignación encuentra el impulso para luchar por su reconocimiento

Más adelante, cuando la docente toma lista, la alumna escucha a su docente nombrar a todos sus compañeros pero no a ella misma. En este

caso se ve privada de un derecho, y ella hace responsable a su docente de esa falta, no siente culpa sino indignación. Y en esa indignación encuentra el impulso para luchar por su reconocimiento, y vuelve a “encontrar la posibilidad de un nuevo obrar” es entonces cuando dice: “Qué mala onda!” y desata la “crisis moral en la comunicación”. (p 168). En este caso es la docente la que sufre una “perturbación moral”, la alumna ha incumplido una norma que ella espera que sus alumnos cumplan: que la traten con respeto. Desde su situación de autoridad exige una reparación: “¿quién mala onda?”, que la logra cuando la alumna se inculpa a sí misma.

En un análisis de los implícitos de las expresiones siguientes (realizado en la tesis) pudimos mostrar que la alumna admite: “No he querido decir que usted es mala onda sino que la mala onda soy yo”. Expresión de la que podríamos dudar de su sinceridad, pero que parece tranquilizar a la docente.

Para ir cerrando

Como nos planteamos en la Introducción, quisimos explorar la fecundidad de la teoría de Honneth en las relaciones docente-alumno. En el encuadre de un trabajo acotado como el presente, no se agotan los aspectos que podrían abordarse para tal fin. El objetivo alcanzado es simplemente una introducción a un tema que seguramente vale la pena seguir estudiando.

Pero quisiera presentar una primera conclusión a la que se pretende llegar luego del análisis realizado: la educación secundaria obligatoria podrá avanzar en su implementación si se logra que el motor sea la solidaridad de los docentes hacia sus alumnos. Como lo he desarrollado en otro lugar, desde mi perspectiva, la solidaridad se practica teniendo una conducta inspirada en la Regla de Oro: tratando a nuestros alumnos del modo como nos gustaría que nos traten a nosotros si estuviéramos en su lugar. La implementación práctica de la enseñanza de estas cuestiones son las que desarrollo en la tesis de maestría Enseñar a dialogar en los conflictos, disponible en internet.

Referencias Bibliográficas

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, Marco General de la Educación Secundaria.

DGCyEde la Provincia de Buenos Aires, Resolución 1709 (2009) Acuerdos Institucionales de Convivencia escolar en las escuelas secundarias.

Barberena Mirian, Enseñar a dialogar en los conflictos, un aporte desde el interaccionismo sociodiscursivo, Ediciones al Margen,La Plata, 2013.

Bronckart, Jean Paul, Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas, Miño y Davila, Buenos Aires, 2007.

Eisner. Elliot, (1998). El ojo ilustrado, Paidós, Madrid, 1998.

Habermas, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Madrid, 1999.

Honneth, Axel, La lucha por el reconocimiento. La gramática moral de los conflictos sociales, Crítica, Barcelona, 1997.

Exposiciones a cargo de Mariel Rabasa y María Marcela Ramírez.

Escenas de lectura con libros-álbum en la formación continua

**RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE EQUIPOS TÉCNICOS REGIONALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
EL EJE DE ESTA PONENCIA SE SOSTIENE A PARTIR DE PREGUNTARSE QUÉ PODEMOS PENSAR EN RELACIÓN CON LAS NUEVAS ESCENAS DE LECTURA EN TORNO DE LOS LIBROS-ÁLBUM**

Desde el inicio de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) trabajamos en las aulas de Formación Docente Continua (FDC) en relación con la lectura. En esta oportunidad focalizamos en la lectura de literatura como eje sostenido con docentes pertenecientes a los diferentes niveles -desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria.

En estas situaciones de trabajo y experiencias de formación, la lectura se piensa y se ejerce como práctica cultural, social e histórica, instalada en escenas que conllevan continuidades y rupturas respecto de otras prácticas escolares, y además evidencian la intención de formar lectores.

Al iniciar los primeros cursos de FDC, por medio de los ETR (2005) -específicamente aquellos relacionados con la lectura de literatura- los libros-álbum ocupaban, en una mirada retrospectiva, un espacio quizás reducido. Sin embargo, desde los últimos dos años aproximadamente, la mayoría de los docentes manifiestan conocerlos: los han visto y leído -incluso conocen el corpus que se encuentran en las instituciones- pero tal vez unos pocos los han llevado a las aulas con propuestas concretas de trabajo. Hacer circular en los espacios de capacitación los

libros-álbum otorga la oportunidad de avanzar como lectores de este género que se encuentra en permanente evolución y habilita pensar en propuestas que permitan abrir diálogos.

Es necesario diseñar en los espacios de FDC trayectorias lectoras en condiciones tales que preparen a los docentes -en primera instancia- y a los alumnos -posteriormente-, para desarrollarse en sociedades que se van complejizando y que se presentan mucho más plurales -al menos una pluralidad hoy con valor reconocido- en torno de la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales (Terigi, 2010).

La propuesta de considerar escenas de lectura con libros-álbum permite establecer situaciones de doble conceptualización para una posterior puesta en práctica de lo trabajado en las aulas frente a niños y jóvenes, [1] elaborando registros de clases para reflexionar y tematizar sobre esta práctica.[2]

El eje de esta ponencia se sostiene a partir de preguntarnos qué podemos pensar en relación con las nuevas escenas de lectura en torno de los libros-álbum que conllevan continuidades y rupturas y qué podemos hacer para avanzar en la conformación de esas trayectorias lectoras que se visualizan cada vez más complejas.

Los libros-álbum como objetos culturales

Los libros-álbum como producto de nuestra época se constituyen insertos en la posmodernidad: un objeto cultural constituido por un entramado en el que autor, el ilustrador y el editor comparten la creación. Estos libros han propuesto un acercamiento al juego metaliterario y un desarrollo de la experimentalidad, al generar nuevos lectores y múltiples modos de construir sentido; invitan a detenerse y mirar sostenidamente, contrariando de ese modo el ritmo de los tiempos que transitamos, caracterizados por la fluidez y el no retorno.

Este nuevo género elabora formas de representación diferentes, y provoca distintas escenas de lecturas que permiten una aproximación a ésta para comprenderla como una práctica sociohistórica (Cucuzza,

2012); es decir, escena de lectura entendida como “el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación.” (Cuccuza, 2007).

En particular, las escenas de lectura que tomamos para el análisis se desarrollan en el marco de un proceso de modificación curricular en la provincia de Buenos Aires; concretamente en el área Prácticas del Lenguaje. Para delinear más ajustadamente el contexto en el que estas escenas de lectura se inscriben reconocemos la diversidad cultural y lingüística como un aspecto valorado, [3] como también los saberes previos y los recorridos lectores; por esta razón se aparta fuertemente del ideal homogeneizador que tradicionalmente ha tenido la lectura en la escuela.

Construir sentidos a partir de experiencias de lectura con docentes
He aquí una ruptura que hará reflexionar a los docentes a partir de una situación de doble conceptualización, de manera que el capacitador lee un libro-álbum -por ejemplo Una Caperucita Roja, de Marjolaine Leray o Johanna en el tren, de Kathrin Schärer- tratando de que los docentes guarden la posición del lector adulto, ya que este lugar enriquece las posibilidades de interpretación. Cuando los docentes se concentran en la experiencia que les produce la lectura y olvidan por un momento su propia clase; observan aquello que les llamó la atención, comentan lo que les sucedió al leer y ensayan explicaciones sobre esos efectos. El espacio de intercambio está orientado a construir sentido desde lo que el texto “dice” hasta lo que “muestra” y cómo se manifiesta en tanto objeto material y editorial, con el fin de colaborar para que los docentes elaboren escenas de lecturas propicias para comunicar ciertas prácticas.

La escena de lectura será descrita y caracterizada en función de un protocolo de análisis (Cuccuza, 2012:10) cuyas dimensiones nos permiten considerar los rasgos de los procesos de escolarización de la cultura e interpretar las escenas de lectura en un contexto determinado, en relación con la historia social y cultural, y con el contexto inmediato en el que se inscribe. Los actores que intervienen en ella son docentes

que comparten un ámbito de formación -no obligatorio- agrupados por niveles (Inicial, Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Escuela Secundaria) que tienen diferentes recorridos lectores y distintas experiencias de lectura dentro de las aulas. La escena se recorta en las aulas del CIIE [4] y los capacitandos se ubican en mesas de trabajo, en general, en grupos.

Debido a los límites espaciales y temporales que exige la ponencia, centraremos las miradas en dos ejemplos concretos: el libro-álbum y la mesa de libros.

libros_0811_papatengomiedo1.-El libro-álbum

Elegido para Jardín Maternal, sala de dos años, es Papá tengo miedo, de Philippe Geluck, de Editorial Unaluna. Se presenta el libro, se hacen acuerdos con los niños para determinar que luego de la lectura por parte del docente conversarán en torno de este libro-álbum. Registro de clase.

Pensar en generar escenas de lectura en torno del libro-álbum supone la experiencia no solo literaria sino también en el campo de las artes plásticas. Estas escenas se ponen en juego en las salas, y los saberes teóricos que conozca el lector adulto pueden ser transformados en intervenciones que permitan a los niños encontrar otras lecturas posibles; por ejemplo, cuando se plantean referencias a las artes, referencias literarias que pueden ser verbalizadas o bien constitutivas del ambiente para que los niños puedan entablar lazos.

La comunicación del lector para que sea tal, requiere de un espacio y un tiempo. Ese cruce de coordenadas debe ser manipulado con cautela por parte del docente, pero es necesario habilitarlo:

el género invita, más allá de la condición etaria, pues una mirada, un movimiento corporal o un gesto pueden ser retomados por la docente para la situación de intercambio.

Este libro-álbum también permite posarse en la imagen ya que el nivel

de descripción se desplaza desde lo verbal a lo visual. El intercambio oral luego de la lectura de Papá tengo miedo se inicia con la observación de una niña que la docente retoma para reformular y devolver al grupo total con la intención de que todos puedan resolver el interrogante, sin proponer respuestas cerradas ni asintiendo o negando lo expresado por los niños. La docente acompaña sus preguntas con el muestreo de las imágenes, de manera que ellos se detienen en las ilustraciones, miran cuidadosamente, se fijan en los detalles, descubren indicios, es decir, construyen significados.

En ocasiones la docente relee para rectificar o confirmar las diversas apreciaciones de los niños; otras veces necesita de las imágenes para interpretar lo que una niña afirma a partir de la construcción de un neologismo: “está chincheando todo”. Es decir, los niños piensan sobre el lenguaje, construyen saberes y despliegan estrategias, leen haciendo interactuar lo que saben con las restricciones que los textos imponen. En cierto momento muestra una ilustración y los niños realizan anticipaciones sobre lo escrito, las que son confirmadas o no cuando la docente vuelve a leer ese pasaje, de esta manera el maestro pone en correspondencia lo que se cree o se sabe que está escrito con la escritura misma. En otro momento (“¿cómo te diste cuenta de que se apagó la luz?”, “El autor pintó todo oscuro para que nos demos cuenta que le habían apagado la luz”), la docente hace reflexionar a los niños para que encuentren los fundamentos para sus afirmaciones. Es, finalmente, esa docente quien concluye para que los niños descubran nuevas formas de decir y establezcan relaciones que no se encuentran explícitas en el texto.

La intervención docente debe plantear problemas que posibiliten el interjuego entre los saberes de los pequeños y las informaciones que el texto y la situación de intercambio provee.

Así los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y construir estrategias que confirmen o rechacen esas anticipaciones. En síntesis, durante el espacio de intercambio la docente da lugar a que los niños hagan explícitas sus interpretaciones, las confronten y elaboren otras cada vez más complejas.

caperucita

2.-La mesa de libros

Propuesta para abrir una jornada de capacitación -con docentes del Nivel Secundario- permitió discutir libros que se instalaron dentro de las prácticas de literatura y otros lenguajes artísticos, como lo sugieren los diseños curriculares para la Educación Secundaria. Los libros seleccionados por el capacitador fueron retomados en los subsiguientes encuentros (de acuerdo con la decisión de los docentes que participaban) con la idea de que estos se posicionaran en el lugar de lectores, lo que les permitirá a futuro planificar lecturas e intercambios en sus aulas de clases, ya que vivencian una situación similar a la que generarán con sus alumnos.

A modo de ejemplo mencionaremos los que produjeron más discusión entre los capacitandos durante las escenas de lectura: El pato y la muerte, de Wolf Elbruch; La familia de la Cerda y King Kong, de Anthony Browne, y La Caperucita Roja, de Leicia Gotlibowski . [5] En estas situaciones de doble conceptualización, los espacios de intercambio permitieron observar que, en las escenas de lecturas instaladas, se centraron en el marco de la ruptura de tradiciones de la dimensión paratextual y el lenguaje visual. Respecto al primer planteo se discutieron los siguientes temas: las diversas concepciones de familia, la muerte, la recuperación bíblica, la mirada sobre la sexualidad, entre otros.

Los sentidos de los elementos paratextuales y el lenguaje visual
En segundo lugar, se abrió la discusión sobre la valoración del paratexto en el ámbito literario, menos frecuentemente observado que en el ámbito de estudio y de la ciudadanía; este cobró sentido y se instaló como tema. Finalmente, recuperar la lectura del lenguaje visual acompañando al verbal para la construcción de sentido, devino en sustancial ya que constituyó una tradición olvidada en el nivel. Estas discusiones

permitieron pensar los modos factibles de intervención con los adolescentes y la posibilidad de la labor interdisciplinaria.

Una de las docentes decidió que trabajaría la versión ofrecida por Leticia Gotlibowski de Caperucita Roja, (Eclipse, Buenos Aires, 2006) para lo cual se retomaban desde otro posicionamiento las lecturas docentes. Comenzamos a interrogarnos sobre cómo generar las intervenciones en función de los intercambios, se observó que la obra condensaba los tres aspectos que se habían focalizado y se sumó a esto el planteo relacionado con la planificación.

Esas intervenciones tenían que tener en cuenta las historias de lecturas de los adolescentes que pertenecían a un primer año de la secundaria básica; la profesora estaba leyendo junto a sus alumnos textos de la tradición oral, especialmente se había focalizado en mitos y leyendas que partían del continente americano para acercarse al europeo, por lo tanto esta versión seleccionada le permitía abrir otro camino que retomara pasos ya transitados por los alumnos, seguramente en su escuela primaria. La propuesta de esta obra permitiría revisar un aspecto borrado dentro de la tradición escolar de lecturas de Caperucita, como es la sexualidad y qué lugar ocupaba en esta historia, en relación también con las distintas versiones de los cuentos populares;

por otro lado habilitó pensar intervenciones que dieran cuenta del discurso visual y el modo en que articulaba este con el verbal, para ver cómo era necesario retomar el texto en varias oportunidades, de modo recursivo, con el fin de que los alumnos fueran construyendo sentido en relación al recorte decidido.

Además, leer los apartados paratextuales permitiría revisar un recorte de la historia de Francia, ya que la Caperucita recreada en esta versión remite a un personaje histórico. De allí la necesidad de pensar qué incidencia tuvo el personaje asignado en el contexto mencionado, que habilita la posibilidad de investigar y discutir. Por ello, la focalización en la lectura de estos espacios se tornaba necesaria. En esa misma dimensión, la obra invita a revisar obras de arte que recorrían distintos momentos de la periodización de las mismas, lo cual permite el diálogo entre los

distintos lenguajes artísticos y observar cómo recobra sentido al ser incorporada en la versión mencionada. De este modo, las intervenciones surgen y recobran sentido a partir de la experiencia de lectura de las docentes.

También se instó a pensar la estructura didáctica en la que se inscribiría la escena de lectura con los alumnos, la práctica seleccionada en las que se desarrollaría la escena para las posibles intervenciones, relacionada con la propuesta curricular, el tiempo, la bibliografía empleada para el trabajo en el aula y los criterios de evaluación, entre otros.

El pato y la muerte Estas escenas de lectura, que acontecen en el aula de capacitación en torno de los libros-álbum y que luego se presentarán en concreto en cada nivel con actores determinados, con espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales concretos, se inscriben en una suerte de continuum de persistencias y rupturas en relación con las prácticas escolares de lectura.

Conclusiones

A través del análisis interpretativo de las escenas de lecturas se produce un acercamiento a la comprensión de la misma como una práctica sociohistórica poniéndose de relieve cómo ella es performativa del acto lector y provoca una reflexión que será resignificada en el momento en que se piense su puesta en práctica en las aulas con los niños y jóvenes. Los conceptos utilizados para este trabajo son pertinentes para comprender prácticas actuales en el ámbito de la enseñanza de la lectura. Así, al realizar una deconstrucción de las escenas de lectura escolares pueden entenderse sus sentidos. Las finalidades cambian: se trata de que los docentes primero, y los alumnos después, resignifiquen el acto de lectura con el propósito de ampliar su competencia cultural y lingüística pensando en una enseñanza que privilegie el saber hacer, es decir, los modos y las estrategias para obtener el saber a través de nuevas escenas de lectura.

Consideramos que la escena de lectura en el aula de Formación Docente

Continua muestra cómo la noción de escena de lectura (Cucuzza, 2012) puede emplearse para (re)pensar las propias prácticas de lectura en las salas/aulas, para ponerlas en perspectivas y entender su profundidad socio-histórica y cultural. En este sentido, las situaciones de doble conceptualización y la tematización sobre la práctica a partir de los registros de clase ponen en el centro de la escena las prácticas de lectura, a fin de comprenderlas cabalmente.

Existen hoy relaciones con los textos que pasan por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, reflexionando unos con otros aprovechando los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares en el que se desarrollan cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultáneas -a veces elaborada en común- lo que pone en práctica algo que supera la actividad individual de la lectura.

Las escenas de lecturas con libros-álbum dan cuenta de continuidades y rupturas. Continuidad en tanto lectores que leen libros dentro del ámbito de formación y continuidad de la dialogicidad del texto con el propio lector y en su vínculo con otros lectores. Ruptura no solo porque el libro-álbum fractura el lenguaje verbal con la organización sintáctica de la imagen y provoca un quiebre en relación con la literatura tradicional sino que además por su misma conformación como objeto material, estético y como producto editorial (guardas, colofón, tapas, contratapas, etc.), el lector de libros-álbum asume una posición física cuando comparte la lectura frente a un auditorio y genera una escena diferente: se lee con el libro abierto frente a los alumnos teniendo en cuenta cómo la voz se difunde, las pausas al leer deben dar tiempo para generar el diálogo no solo entre la imagen y texto, sino también el tiempo de construcción entre quien lee y quien escucha y ve.

Aclaración: en este enlace se puede ver el Mapa de las Regiones Educativas Bonaerenses.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. & Chartier, R., *El sociólogo y el historiador*, Abada Editores, Madrid: 2011.

Cuczza, Héctor Rubén, "Introducción", en Cuczza, Héctor Rubén (dir) y Sprengelburd, Roberta Paula (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Editoras del Calderón, Buenos Aires, 2012.

Cuczza, Héctor Rubén, *Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar*", en Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de estudios en Lectura y Escritura. UNNE/UNLu/SPU, 2007, en http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm, consultado agosto 2014.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), *Diseño Curricular, Nivel Inicial*, Provincia de Buenos Aires, 2008.

DGCyE, *Diseño Curricular, Nivel Primario*, Provincia de Buenos Aires, 2007.

DGCyE, *Diseño Curricular, Nivel Secundario*, Provincia de Buenos Aires, 2008.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1996.

Terigi, Flavia, "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", conferencia presentada en La Pampa en el inicio del ciclo lectivo, febrero 2010. r.

Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente, material producido por el Instituto Nacional de Formación Docente

El Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha difundido que se encuentra disponible una publicación que da cuenta del estudio Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente, coordinado por el INFD y la Red PROPONE.

En dicho material, compilado por Paula Pogré, Inés Dussel, Cecilia Ros, Nancy Montes, Adriana Casamajor, Cecilia Rodríguez y Patricia Ferrante, se presentan los resultados de una investigación nacional llevada a cabo por docentes-investigadores de veinticuatro Institutos de Formación Docente y dos Universidades Nacionales. Se propuso profundizar en el conocimiento de las estrategias que despliegan los Institutos para avanzar en la equidad en el acceso al conocimiento y contribuir al análisis de su pertinencia e impacto.