

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analía Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga , Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE III

A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Santa Inês/MA

Teixeira Eriveth Silva¹ y Nascimento Glenda Jordania Rocha²

Introdução

Este trabalho apresenta resultados finais da pesquisa “a qualidade da educação básica no plano de ações articuladas (par) no município de santa inês/ma: os desafios da formação continuada de professores”, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, do Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O projeto foi desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Santa Inês/MA, no âmbito da secretaria municipal de educação e de duas escolas pertencentes à rede de ensino deste município. A pesquisa teve o objetivo de analisar as contribuições da formação continuada de professores dentro do PAR, para a melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino desse município. Em sua especificidade, o trabalho apresenta uma análise dos dados relativos ao Plano de Trabalho “A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Município de Santa Inês/MA”, cujo objetivo foi o de analisar a implantação das ações de formação continuada de professores, no âmbito do PAR, no município.

Foram considerados, para a análise da pesquisa, os depoimentos da secretária de educação, da coordenadora da equipe técnica diretamente ligada

¹ UEMA, Brasil erivethsilvateixeira@gmail.com

² UEMA, Brasil glendarocha7.gr@gmail.com

ao PAR desse município, bem como de professores, coordenadores e gestores escolares pertencentes à rede municipal de ensino, além de documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A análise apoiou-se nos estudos teóricos e empíricos que deram suporte conceitual à compreensão do fenômeno estudado, bem como à discussão e análise dos dados coletados junto às instâncias investigadas. Entre os autores, destacam-se Albuquerque (2012/2013), Saviani (2009), entre outros. Também foram utilizados documentos oficiais por meio dos quais foi possível compreender a Política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja materialização dá-se por meio do Plano de Ações Articuladas.

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, estudando a implantação das ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores no município de Santa Inês/MA, buscando compreender se houve e foram implantadas ações de formação continuada para professores deste município, bem como se trouxeram contribuições para a melhoria da qualidade da educação escolar. A pesquisa utilizou-se dos procedimentos: Análise documental; entrevistas semiestruturadas; observação sistemática. As instituições investigadas foram a secretaria municipal de educação e escolas pertencentes à rede pública de ensino. Participaram desta pesquisa secretária de educação, coordenadora da equipe técnica ligada ao PAR, professores coordenadores e Gestores escolares do município de Santa Inês/MA.

Formação continuada de professores e Plano de Ações Articuladas: breves aproximações

O trabalho docente é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, pois contempla a formação que vai além de conhecimentos curriculares, potencializando uma visão crítica e participativa de sociedade. O docente para continuar apto a transmitir esse conhecimento necessita participar de formação continuada, pois por meio dela se adquire novas possibilidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver uma metodologia renovadora de práticas docentes construtivistas por meio de uma proposta calcada na formação continuada, como está bem implícito nas 28 diretrizes do PDE, pautadas em resultados de avaliação, de qualidade e de rendimentos dos estudantes, por meio de práticas que visem despertar o interesse e a curiosidade do educando, mediante procedimentos que apontem para uma educação transformadora.

Em Albuquerque (2012), encontramos a afirmação de que a formação continuada de professores contribui substancialmente para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista, segundo o autor, que a formação continuada se consiste de grande relevância para o trabalho docente e para o processo ensino-aprendizagem, pois contempla a formação que vai além de conhecimentos curriculares, perpassando os muros da escola em busca de uma visão crítica de mundo, de sociedade, e de educação escolar.

Entre os autores, que vêm discutindo a temática, podem-se destacar (Albuquerque, 2012/2013), (Imbernón, 2010), (Saviane, 2009). Esses autores asseveram que o docente para continuar apto a realizar seu trabalho necessita participar de formação continuada, pois por meio dela adquirir novas possibilidades de aprendizagem, calcadas em conhecimentos teórico-práticos, com vistas a desenvolver metodologias renovadoras que reflitam em práticas transformadoras.

Para Imbernón (2010), a formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas encontradas em sala de aula, necessariamente requer investir na sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. Na ótica deste autor, a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola.

Albuquerque (2012), ao discutir sobre as políticas públicas educacionais voltadas para melhorar o atendimento das redes públicas de ensino, enfatiza que estas têm estabelecido uma relação direta entre formação continuada de professores com o trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação. Um exemplo dessa afirmação é a atual política do PDE, do Ministério da Educação (MEC), cuja proposta se apresenta calcada em 28 diretrizes, todas pautadas em resultados de avaliação, de qualidade e de rendimentos dos estudantes, aferido pelo IDEB. No âmbito desta política, a formação continuada de professores apresenta-se como ação importante para alcançar os objetivos propostos (Brasil, 2007).

Saviani (2009), ao discutir sobre essa política do MEC aponta que para atingir a materialidade da política do PDE, o PAR foi criado para dar funcionalidade às 28 Diretrizes instituídas no Plano, que foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. As diretrizes instituídas pelo PDE devem ser desenvolvidas até 2021, ano em que o país deverá apresentar resultados favoráveis

quanto à evolução do atendimento educacional, a ser avaliado pelo IDEB, cuja meta para o ensino fundamental nos anos iniciais de 6.0, o que significa que todas as diretrizes deverão ser postas em prática por meio do PAR das redes públicas de ensino do país. Entre as diretrizes instituídas no PDE, a formação continuada de professores se constitui de fundamental importância para lograr a qualidade da educação.

Ao tratar do PAR, sua elaboração baseia-se no diagnóstico da situação do atendimento educacional das redes públicas de ensino dos estados e municípios. Sua estrutura compreende quatro dimensões, que são:

- I – gestão educacional;
- II – formação de profissionais de educação;
- III – práticas pedagógicas e avaliação;
- IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Albuquerque (2012), afirma que, Tanto estados quanto municípios precisam do diagnóstico situacional para elaborar cada dimensão dentro de suas estruturas, recursos e necessidades. O processo, tanto da construção do diagnóstico quanto de elaboração do PAR deve contar com técnicos da SEMED, juntamente com os coordenadores, gestores e professores, além da comunidade escolar e membros da sociedade civil. A elaboração do PAR deve contar, também, com ajuda dos técnicos enviados pelo MEC e com parcerias com universidades públicas. A participação desses sujeitos, de acordo com o documento do PDE, ajuda o município a retratar a realidade do atendimento da sua rede de ensino, que deve corresponder às reais necessidades do seu atendimento (Brasil, 2007).

Esse autor aponta que todos estados e municípios para participarem do PAR, celebraram um acordo nos termos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007. No acordo celebrado em regime de colaboração entre União, estados e municípios, todos os entes federativos assumiram o compromisso de por em prática ações e programas para elevar a qualidade da educação das redes públicas de ensino. Entre os programas previstos no PAR dos municípios, a formação continuada constitui-se em importante ação para garantir a consecução desse objetivo. A verificação do cumprimento das metas estabelecidas na política do PDE é feita por meio do desempenho atingido por

cada escola, aferido pelo IDEB, índice que conjuga os resultados da Prova Brasil e os resultados apresentados pela escola, no que se refere à aprovação, reprovação e abandono (Albuquerque, 2012).

Analisando a política do PDE, Saviani (2009: 01), expressa que “o PDE foi saudado como plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esses problemas, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”. Além de fazer valer 28 diretrizes impostas pelo PDE, os municípios precisam de ajuda do MEC. É nesse sentido que o PAR se apresenta como um planejamento plurianual e multidimensional da política da educação que os municípios, estados e o Distrito Federal devem fazer num período de quatro anos, mediante sua reestruturação e seu monitoramento para saber do andamento das ações.

Albuquerque (2013), assevera que nas bases que sustenta o PDE, o Plano de Ações Articuladas apresenta-se como planejamento estratégico cujo objetivo é desenvolver em todas as redes públicas de ensino do país, ações e programas voltados para elevação dos indicadores da qualidade da educação básica, medida pelo IDEB. Gatti (2009: 202), reforça o dizer de Albuquerque, acrescentando que “A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR)” e aponta um percentual em torno de 75% dos municípios brasileiros que já estão com seus planos de ações elaborados. Entre as ações contempladas no PAR dos sistemas públicos de ensino a formação continuada de professores ocupa centralidade por ser considerada importante estratégia para assegurar a melhoria da qualidade da educação básica do país.

A pesquisa propriamente dita: resultados e análises

A análise dos dados colhidos por meio de documentos e de entrevistas com a secretária de educação e com a coordenadora e técnica ligada ao PAR, permitiu não somente identificar o processo pelo qual as ações do PAR estão sendo praticadas, mas, também, estabelecer relação entre o PAR elaborado e o processo de execução das ações voltadas para a formação continuada da rede municipal de ensino de Santa Inês e assim fazer um cruzamento com as falas dos sujeitos envolvidos, em relação ao que diz os documentos e o que elas responderam nas entrevistas.

Constatamos na pesquisa que a secretária não participou do processo de

elaboração e implementação do PAR, e, também, que o pessoal que compunha a equipe técnica do PAR no município foi mudado e o processo de monitoramento, fase em que se encontrava o PAR até o momento da realização da entrevista é acompanhado pela coordenadora técnica ligada ao PAR e pelo coordenador de gestão escolar.

Quando perguntamos sobre a chegada do PAR, a primeira constatação foi a de que a atual equipe de gestão não sabe sobre a implantação dessa política. Isso fica patente quando a secretária informou que, efetivamente, as ações tiveram início em 2013. Isso pode apontar para o que Albuquerque (2013), nos informa que não há memória institucional, aspecto este fortemente caracterizado pela descontinuidade das políticas públicas.

Vale ressaltar o que compreende o PAR municipal. O documento (MEC, 2007) informa que é com base no diagnóstico realizado pelos municípios, vem à elaboração do PAR e seu envio para o MEC, tempo em que os municípios ficam esperando a aprovação das ações. Logo após sua aprovação, o repasse de recursos é feito de forma direta, ou seja, o dinheiro vem diretamente do MEC para a empresa que ganhou a licitação sem passar pelas contas das prefeituras. Todavia, para que esse repasse aconteça o PAR deve ser elaborado colocando as necessidades dentro de quatro dimensões que o constitui, e, além disso, as prefeituras contam com o suporte do MEC na sua elaboração.

Todo esse processo, como afirma a Coordenadora e Técnica do PAR do Município de Santa Inês, “tem encontros nos município com os técnicos da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) na orientação até o prazo da entrega, além de encontros na UFMA de São Luís caso haja necessidades por parte dos coordenadores do PAR”. E mesmo após essa elaboração é preciso, secundo a coordenadora e técnica do PAR do município de Santa Inês “que uma pessoa fique responsável por acompanhar o monitoramento do PAR todos os dias, para não perder os prazos nem os recursos. Segundo respondeu, “o MEC faz esses alertas constantemente”. Acrescenta que “se o município deixar de acompanhar perde muitos recursos”. “Aqui no município de Santa Inês os responsáveis são a coordenadora da equipe técnica ligada ao PAR e o coordenador de gestão escolar”.

Foi possível colher informações junto à secretaria de educação, por meio de documentos e de depoimentos da coordenadora técnica do PAR, que importantes ações foram realizadas e que outras ainda estão em andamento. En-

tre essas ações destacam-se: implantação do PNAIC, voltado para a formação continuada de professores, além de formação para membros de conselheiros e de gestores escolares. Além dessas ações, também estão em andamento a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Pedagógica, ou Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, sendo que os técnicos da SEMED irão dar suporte e formação aos gestores, coordenadores e professores para a revisão dos já existentes, assim como na elaboração e implantação das escolas que ainda não o fizeram. Todas essas últimas ações estão ainda por ser concluídas.

Quando perguntamos a coordenadora e técnica do PAR sobre o período inicial da implantação do PAR (2007-2011) esta respondeu apenas ao que se referia ao PAR (2013-2014) anos que corresponde a sua atuação como coordenadora, ela afirmou que as dimensões I, II e III, estão sendo contempladas em parte pelo MEC, não por o MEC não querer atender as necessidades das demandas, mais sim, por uma falta de compromisso e de incoerência da coordenadora anterior da gestão do PAR do município que não contemplou todas as necessidades, ficando para a atual coordenadora e técnica do PAR fazer uma solicitação para a correção do monitoramento do PAR. Na devolutiva, somente a dimensão IV foi enviada e, com isso, o município de Santa Inês não será contemplado de forma satisfatória com as ações das dimensões I, II e III, mas somente com a dimensão IV que prevê justamente a parte da infraestrutura física e recursos pedagógicos, informou a coordenadora.

Ao se referir às ações de formação continuada de professores, a coordenadora informou também que, no âmbito das ações do PAR, estão sendo feitas parcerias com a Fundação Itaú social na formação continuada para diretores e coordenadores escolares, e com o Instituto Airton Sena, com os Programas “Se liga” e “Acelera”, voltados para a correção do fluxo de alunos que estão em defasagem. Segundo a coordenadora e técnica do PAR “os profissionais que levam essa formação continuada são os próprios que atuam na SEMED.” [...] eles recebem a capacitação e passam aos gestores e professores nas especificidades de cada um.

Em entrevista com os coordenadores professores e gestores escolar de duas escolas pertencentes à rede pública de ensino do município de Santa Inês ficou evidente que os professores na sua maioria não conhecem o PAR, os coordenadores e gestores já ouviram falar. Em depoimento um professor

fala [...] “já foi falado pra gente, que é justamente esses programas que são iniciados na escola, é o que faz parte do PAR mais até agora não veio”.

No que se refere a participação na elaboração do PAR do município, a maioria dos professores, os coordenadores e gestores responderam que nunca foram chamados para participar.

Ao serem indagados se há formação continuada no município e qual a periodicidade do encontro? Todos responderam que está acontecendo duas vezes por mês o PNAIC, para todos os professores dos 1º ao 3º ano e Alfabetização e Linguagem uma vez ao mês para os professores do 1º ao 5º ano. Em relação a participação das pautas, nenhum dos entrevistados participam, segundo eles a pauta já vem pronta. Quando tratado do foco principal da formação continuada oferecida pela sua rede de ensino, a maioria respondeu que é a alfabetização.

Quando perguntado se a formação continuada por meio do PAR tem contribuído para a qualificação do trabalho docente e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação, Eles responderam mais ou menos e em parte. As respostas para essa questão, objetivo principal do projeto de pesquisa, demonstra que as ações de formação continuada desenvolvidas nesse município não traduzem as reais necessidades dos professores, tanto porque são poucas as ações nesse sentido, como pela maneira como são desenvolvidas no âmbito dos professores.

E, na última questão, pedimos para o professor se manifestar com algo que não foi perguntado. Para essa questão, tivemos algumas respostas como depoimentos e selecionamos duas que caracterizam o manifesto dos professores:

[...] a formação continuada é sempre viável para o profissional, porque o professor ou qualquer outro profissional, tem que tá sempre em contato com pessoas e se capacitando, buscando aprendizagem, por que quem trabalha com aluno tem sempre que levar algo diferente, lúdico, para despertar mais a curiosidade e o interesse dele pra sala de aula, o interesse de ficar na escola, pois tudo lá fora é mais atraente.

[...] assim, porque nós estamos sendo retirados das salas de aula em dias úteis, justo o horário. Lógico que tem que ser dias úteis né? Mas no horário conforme tipo, você tem que liberar o aluno pra participar, aí vem à questão da cobrança dos pais, por que tanto falta a aula apesar que é só uma vez todo mês, mais por conta das duas formações também, sendo PNAIC dois dias

consecutivos e a formação continuada tá sendo apenas um né, e cada professor vai no seu horário.

Esses últimos depoimentos são reveladores da insatisfação e, ao mesmo tempo, no desejo manifestado pelos professores por políticas que verdadeiramente contemplem a escola, duas demandas e as reais necessidades dos professores. Não levar em conta esses fatores é minimizar a questão da qualidade da educação, limitando-a somente ao aumento do IDEB por outro lado, é importante discutir que a falta de continuidade nas ações quando se muda de gestão no poder público neutraliza ações que podem trazer reais contribuições para a melhoria do atendimento escolar. Resta, pois, saber se a atual gestão priorizará ações de formação continuada que venham a atender aos reais interesses dos docentes.

Não levar em conta esses fatores e minimizar a questão da qualidade da educação, limitando-a somente ao aumento do IDEB por outro lado, é importante discutir que a falta de continuidade nas ações quando se muda de gestão no poder público neutraliza ações que podem trazer reais contribuições para a melhoria do atendimento escolar. Resta, pois, saber se a atual gestão priorizará ações de formação continuada que venham a atender aos reais interesses dos docentes.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados a pesquisa conclui que o estágio atual do PAR, levando em conta os dados obtidos, a análise é reveladora de que a implantação das ações do PAR sofreu prejuízos na implantação inicial das ações, a cargo da gestão anterior, que não contemplou todas as dimensões, importantes para dar significativo incremento no atendimento da rede pública municipal de ensino de Santa Inês. Essa falta de compromisso da coordenadora anterior, revelada nos depoimentos colhidos, prejudicou o andamento das ações do PAR, não tendo demanda as dimensões I, II e III, que foram severamente prejudicadas, por não serem contempladas na versão inicial do PAR.

A pesquisa permite afirmar que das ações implantadas algumas já tiveram respostas, enquanto que outras de suma importância não foram priorizadas. Embora o PAR do município tenha sido contemplado com algumas ações voltadas para a formação de professores, alguns segmentos desses profissionais não tiveram oportunidades de participar de formação continuada, uma vez que

foi priorizada somente a formação voltada para professores alfabetizadores.

A comunidade escolar não sabe o que é o PAR, e não teve participação na sua elaboração. Outra revelação da pesquisa é a de que o PAR foi construído somente pelos técnicos da SEMED e segundo Albuquerque (2012), o processo, tanto da construção do diagnóstico quanto de elaboração do PAR deve contar com técnicos da SEMED juntamente com os coordenadores, gestores, professores e membros da sociedade civil. Com a participação da comunidade ficam mais evidentes as necessidades de cada escola, pois somente quem está vivenciando o processo de construção de uma escola no seu dia-a-dia é capaz de falar de suas reais necessidades.

A sensação é a de que a mudança de gestão produz uma descontinuidade no andamento das políticas públicas, particularmente àquelas voltadas para a educação. Isso a pesquisa evidenciou, quando ouviu a atual coordenadora do PAR, quando aponta falhas na elaboração inicial do PAR no período de 2007-2011. Ao afirmar que ações importantes deixaram de ser contempladas, torna invisíveis ações que por ventura tenham sido desenvolvidas. Além disso, deixa claro que a elaboração inicial do PAR, bem como as escolhas feitas por meio dele, desqualifica o propósito da política do PDE. De igual modo, a formação continuada carece de ações que vem a ser implantadas no sentido de melhorar as práticas pedagógicas docentes de modo a contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação, não limitando esta ao aumento do IDEB.

Referências

- Albuquerque, S. V. & Fonseca, M. (2012) O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. In Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N.34, p. 61-74, (jul./dez. 2012). Campo Grande: UCDB.
- Albuquerque, S. V. (2013). *Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)*. Brasília.
- Brasil. Decreto nº 6 094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2007/Decreto/D6094.htm >. Acesso em 31/jan./2008.

- Brasil. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: ARTMED.
- Plano de Ações Articuladas (PAR) Analítico do Município: Santa Inês – MA. SIMEC. Sistema Integrado de Ministério da Educação. Ministério da Educação/ SE – Secretaria Executiva 2013. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/par.php?modulo=relatório/impressão>.
- Acesso em: 07/04/14 – 15:41:18.
- Saviani, D. PDE. (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC*. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99). Campinas: Editores Associados

Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores

Lea F. Vezub¹

Introducción

La problemática de los saberes docentes ocupa un lugar privilegiado en la escena educativa y atraviesa la preocupación del Estado por mejorar la formación de los profesores. En primer lugar, porque el conocimiento y el saber son elementos clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes; es decir, constituyen parte de la materia prima con la que trabajan. Los sujetos que forman aprenden determinados contenidos que la sociedad ha seleccionado, jerarquizado, ordenado, sistematizado, que considera relevantes para que estén públicamente disponibles y que todos los ciudadanos se los apropien. En segundo lugar, porque para relacionarse con los estudiantes y lograr que estos orienten su capacidad de aprender hacia el currículum escolar, los docentes, tienen que poseer ciertas estrategias y medios propios fundados en el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica, del currículum y de la comunicación. En tercer lugar, porque los saberes cada vez importan más: los acelerados cambios sociales y tecnológicos, las transformaciones en las formas de producción han colocado al conocimiento –y sobre todo a la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes– en un lugar de privilegio y de poder para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

Actualmente los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza han trasmutado notablemente; mientras que la formación parece hacerlo más lentamente. Los docentes suelen reiterar que se sienten desprovistos de herramientas para enfrentar los nuevos contextos y situaciones que se les presentan

¹ IICE, FFyL - UBA, Argentina. leitiv@gmail.com

en la escolarización. La formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente y en consecuencia, es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer y saber hacer un docente.

El vehículo principal de la acción docente, el objeto de la enseñanza es la construcción y circulación de saber, de conocimiento. Por ello recuperar el valor de la escuela, implica poner en el primer plano a la enseñanza y a la transmisión, entendida de manera no unidireccional, ni mecánica.

A partir de estas preocupaciones, el proyecto de investigación UBACYT 2011-2014², se orientó a indagar el saber docente desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes; confrontándolo a su vez, con el discurso del saber experto (Alliaud y Vezub, 2015; Alliaud, 2013). En esta oportunidad compartiremos los resultados obtenidos acerca de los conocimientos que los profesores de Institutos de Formación Docente (IFD) privilegian para ejercer su tarea en el contexto actual. Interesa además, examinar de qué manera se percibe la incidencia de los cambios recientes y de las nuevas políticas orientadas a transformar aspectos clave del nivel superior y del curriculum de la formación docente.

Metodología y actores consultados

Los datos que se analizan a continuación fueron recogidos mediante métodos cualitativos. Se examinaron por una parte, fuentes documentales, lineamientos curriculares y resoluciones del Consejo Federal de Educación y, por otra parte, entre octubre y noviembre de 2013 se realizaron entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas a ocho profesores formadores de institutos de la Ciudad de Buenos Aires cuya información es objeto de análisis en esta ponencia. Las entrevistas fueron categorizadas con la ayuda del software Atlas-Ti para el análisis de datos cualitativos en Ciencias Sociales. A continuación se describen los datos de base obtenidos, las características sociodemográficas y la formación académica de los profesores, información que permite contextualizar luego, las respuestas obtenidas.

La edad promedio de los entrevistados es de 49 años, los profesores se ubican en el rango que va de los 41 a los 58 años; por lo que constituye un grupo de formadores con una experiencia profesional promedio que ronda

² Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación”, dirigido por Andrea Alliaud. Subsidio UBACyT 2011-2014, Grupos Consolidados.

los 25 años de servicio. Estudios previos han establecido que en el conjunto del sistema educativo los profesores de IFD son los que presentan más edad (Terigi, 2007; Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008; Tenti, 2009); a nivel nacional, la mayor proporción (33%) corresponde a los formadores con 40 a 49 años (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). La antigüedad docente también corrobora la mayor experiencia de los formadores en el sistema: en promedio los entrevistados han ejercido la docencia desde hace 25 años y presentan entre 17 y 32 años de antigüedad total; aunque la antigüedad en el nivel superior de la formación docente es menor, entre 11 y 20 años, aproximadamente. Los datos coinciden lo corroborado en otros estudios (Aguerrondo y Vezub, 2011; Acosta, 2009) en el sentido de que la mayoría de los formadores que trabajan en Institutos previamente se han iniciado como docentes en otros niveles³.

Tabla 1: Formadores entrevistados según niveles y tipos de Instituciones en los que trabajan

Niveles e instituciones	Trabajan en...	Ejercen cargos de gestión
Formación Docente, IFD solamente	4	3
Formación Docente, IFD + Prof. de Secundaria	2	1
Formación Docente/IFD + Universidad	3	
Formación Docente/IFD + Nivel Primario	1	1
TOTAL	10	6

Nota: la suma es mayor al total de entrevistados ya que algunos presentan más de una de las situaciones descritas

Para los entrevistados esto se corrobora en 7 casos, la mitad comenzó como maestros de nivel primario y la otra mitad como profesores del secundario. Tres de ellos actualmente ejercen cargos de gestión en IFD, dos son rectores / regentes del nivel y el tercero, es coordinador de las Prácticas Docentes. Estos tres formadores concentran sus horas y trabajo docente de manera exclusiva en los IFD. La mitad trabaja exclusivamente en Institutos

³ El estudio de carácter muestral coordinado por Tenti (2009) en cinco regiones del país y sobre un total de 744 encuestados, arroja antigüedades similares: en promedio los formadores tienen 20 años de antigüedad docente total y 13 años de antigüedad en la formación docente. No obstante la brecha entre antigüedad total en la docencia y como formador tiende a reducirse en el caso de los grupos etarios más jóvenes con hasta 34 años (Acosta, 2009).

de Formación Docente (ver Tabla 1) mientras que los demás comparten la formación docente con el desempeño en otros niveles del sistema educativo (universidad, secundaria y primaria), ya sea como docentes o en cargos de conducción de los establecimientos (dos casos).

Por último, se destaca que es un grupo de formadores con altas calificaciones académicas: todos han acumulado más de un título, la mayoría posee uno o varios postítulos y especializaciones universitarias (en tecnología educativa, en didáctica, en investigación educativa, constructivismo y educación) y cinco entrevistados han cursado maestrías.

Los saberes de los formadores

Al preguntar a los profesores de IFD por los saberes y características que debe reunir un “buen formador de docentes”, se obtuvieron una serie de respuestas y reflexiones que he agrupado en torno a cuatro categorías (ver Tabla 2): (1) el acompañamiento, la comunicación y el vínculo con los estudiantes; (2) la experiencia y práctica docente previa; (3) las disposiciones personales y profesionales; (4) los conocimientos formales y académicos.

Tabla 2: Síntesis de categorías – Saberes de los formadores

Acompañamiento, vínculo con estudiantes	Experiencia Docente en el sistema	Disposiciones personales, profesionales	Conocimientos académicos, formales
Saber escuchar Saber hablar con los estudiantes Captar sus necesidades Acompañar a los estudiantes y sus dificultades Disentir, discutir, debatir	Haber ejercido la docencia Tener experiencia en diversas escuelas Haber vivido la docencia con alumnos del nivel para el que se forma	Valores, ética Respecto por la profesión Seguir formándose Deseo de enseñar Participar en actividades culturales, políticas Tener un pensamiento flexible Apertura al cambio	Disciplinares De las didácticas específicas De la pedagogía Ser buenos generalistas Formación teórica Conocer los debates actuales

Si bien –dado lo limitado de la muestra– no es posible establecer una jerarquía en los tipos de saberes que los formadores rescatan y valorizan para ejercer su rol, el orden en que se presentan se corresponde con los énfasis dados por los entrevistados a cada tipo de saber y con la secuencia de aparición que generalmente tienen en sus respuestas. La cuestiones referidas a la importancia de interactuar con el otro / el estudiante que llega junto con los conocimientos derivados de la experiencia y de la práctica docente, aparecen en primer lugar y, entre los más mencionados.

Los formadores otorgan una importancia creciente a los saberes referidos al **acompañamiento, la comunicación y generación del vínculo pedagógico** que ellos mantienen con los estudiantes / futuros docentes. Es posible que el reconocimiento de este tipo de saber esté relacionado con el escenario actual caracterizado por los cambios en los alumnos / aspirantes a docentes. Los entrevistados señalan que muchos estudiantes trabajan, por lo cual se les dificulta la realización de los períodos y actividades de prácticas establecidas y la posibilidad de mantener el ritmo y régimen de cursada intensivo al que obliga la cuatrimestralización de materias efectuada en el curriculum de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a esto, cobra mayor relevancia la capacidad de escucha, la captación de las necesidades de los estudiantes para producir un andamiaje pedagógico que acompañe y asegure la trayectoria académica. De este modo, la formación parte del reconocimiento del otro, de su autonomía, creatividad y circunstancias: “Partimos de la base de que quien enseña, aprende; y quien aprende también enseña (...) siempre **teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, su situación de cursada concreta**, es decir, en qué escuela está, en qué grado trabaja o qué curso de media y en qué grupo trabaja viendo **cuales son las historias** escolares de los que tienen como alumnos y las propias **de los practicantes** y tratando de, sobre esa base, ir ampliando horizontes, enriqueciendo con recursos nuevos, pero fundamentalmente dando ocasión a que en el diseño de **los proyectos, [de las planificaciones] se exprese al autor**, generando las condiciones para que los autores de los proyectos sean los estudiantes”(P2:F1).

Son estos saberes los que permiten la construcción de un vínculo pedagógico sustentado principalmente en la figura del *acompañamiento*. Los formadores, sobre todo los de práctica, se visualizan a sí mismos en esta tarea en la cual enseñar a enseñar, implica sostener al otro, realizar un trabajo personal que reconoce las subjetividades y alteridades puestas en juego:

“Hay un **acompañamiento muy sostenido**... hay algo que tiene que ver con la posibilidad de acompañar y de ser referente y de la mirada sobre los alumnos. En este instituto en particular, se da, desde el inicio al no ser un instituto muy grande. Este profesorado tiene una serie de encuentros introductorios en las primeras semanas donde se empieza a conocer a los estudiantes...” (P5: F11).

Se trata de un aprendizaje situado, en contexto, basado en la actividad. Al respecto, los estudios de Chaiklin y Lave (2001) reconocen cuatro premisas en las perspectivas del aprendizaje situado: (1) el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado; (2) el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; (3) lo que se aprende es siempre problemático; (4) la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y ésta es un proceso siempre parcial y de final abierto. Los formadores rescatan en la constitución de su oficio, justamente estos saberes que les permiten generar un aprendizaje situado; desde su propia experiencia y convicciones adhieren a un modelo formativo situado, en los términos conceptualizados y teorizados por el discurso experto:

“Tratamos de enseñar desde un lugar de mucha escucha y de generar en el otro espacios de autonomía. Tratamos de tener también una mirada en serio hacia la diversidad, ¿no? Entonces, ésta es como una premisa fundamental ¿no?... el enseñar a partir del respeto por el otro, enseñar a partir de la diversidad, el enseñar dejando que el otro sea creativo, que el otro sea autónomo” (P1: F2).

Una de las entrevistadas señala que es necesario aceptar y *trabajar con el estudiante que “llega, que “nos toca”*: y esto supone efectuar un reposicionamiento en el tradicional rol del profesor de IFD, ya que este reconocimiento del otro, del estudiante con todas sus características implica para los formadores el esfuerzo por “trabajar desde la posibilidad y no desde la dificultad”, porque muchas veces sucede que los profesores ponen el acento en lo que el estudiante “no puede” en lugar de considerar lo que “sí puede” (P6: F13).

En este punto me interesa recurrir a la obra de Sennet (2009) cuando analiza el trabajo del artesano y la función que cumplen las reparaciones. Para el autor hacer y reparar forman un todo indisoluble, quienes logran hacer ambas cosas poseen un conocimiento que les permite ver más allá de la técnica, otorgando finalidad y coherencia a su tarea: “a menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento” (246). Es en las reparaciones donde las herramientas son puestas a prueba y donde podemos

comprender y desarrollar mejor nuestras habilidades y capacidades imaginativas. En nuestro caso, se trata de una doble apuesta, al pretender desarrollar tanto las capacidades de los estudiantes de la formación docente / futuros maestros o profesores como también, las de los grupos escolares donde se realizan las prácticas). Los entrevistados afirman que: “El que está formando está pensando en **que sostenga** (...) Ahí también va entrando un buen profesor de práctica, un buen hacer o un buen saber de un profesor de práctica, va acompañando para la próxima vez: les dice, lo que está fortalecido y lo que no... ‘fíjate que en la gestión de clase esto no te está saliendo, que estás en el grupo de diez y los otros no te siguen...’ Todo eso es un buen profesor de práctica. Hay una instancia del pre, que es planificar, plantear los problemas, pero luego hay que entrar a la clase y **acompañarlos si hay obstáculos**” (P4: F7).

El trabajo con la dificultad del otro, ya sea en el terreno de las prácticas o en los demás campos de la formación, es lo que coloca a los formadores en los límites de su propia práctica. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando hay que corregir / reparar la planificación que los practicantes hicieron o ayudarlos a que sostengan y sean coherentes con su planificación en el ámbito del aula y del grupo-clase que les tocó. En todos esos momentos los formadores se sitúan, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tienen que explorar las herramientas de las que disponen, enfrentarse a las limitaciones de sus estrategias, imaginar nuevos usos, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas, usarlas de manera “sublime” para enfrentarse y resolver la dificultad. Cuando el formador se encuentra con obstáculos y logra comprometerse y resolverlos, está haciendo bien su trabajo: “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (ibid: 32), aspecto que uno de los entrevistados menciona y valora especialmente: “La capacidad de escucha es fundamental. Otra característica que me parece fundamental es el **compromiso con la tarea**, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar, con el generar el andamiaje necesario para el otro... el compromiso me parece como un condimento indispensable (...) **el escucharnos, el disentir, el discutir, el comprometernos**, eso no tiene que estar desde el discurso, sino desde la acción, y es lo que intentamos” (P1:F2).

El segundo grupo de saberes que los formadores valoran, es el de su

experiencia previa como docentes en otros niveles del sistema. Casi todos los entrevistados mencionan la relevancia que para ellos tiene la experiencia en el aula, “*haberse manchado con tiza... haber escrito muchos pizarrones*”. La mayoría considera que éste es un requisito excluyente, mientras que los menos, lo circunscriben a los profesores que tienen los espacios de práctica docente y las asignaturas didácticas, de enseñanza de las disciplinas.

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente**. Parece una pavada lo que te estoy diciendo, pero a veces no es tan habitual que en TODAS las instancias de la formación muchas de las personas hayan sido maestros o docentes. Hay grandes, muy buenos especialistas, muy popes en las ciencias naturales y qué sé yo, que por ahí de aula saben muy poco; los saberes se construyen en la práctica y son tan válidos como los saberes teóricos y disciplinares. Para mí, es parte de lo que tiene que tener un docente que forme maestros” (P3:F5).

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente** (...) Tenés que poder entender qué pasa. Entonces, **si no lo viviste, si no lo experimentaste, si no lo practicaste, no lo podés saber**. Yo tengo esto, por lo menos tengo esta idea, de que hay cosas que no las podrías explicar nunca teóricamente, es un saber que lo construiste vos en tu experiencia y que tenés que poder transmitirlo, pero habiéndolo vivido. Entonces vos podés ser un genio, me ha pasado... y vos lo escuchás hablar y decís ‘no tenés idea lo que es un aula de primaria, no tenés idea’. Podrás saber mucho, te habrás capacitado, habrás visto clases, no sé... pero nunca diste una clase” (P3: F5).

Los entrevistados demandan que los formadores tengan “mucho experiencia”, basada en el ejercicio de la docencia directa (en los niveles del sistema para los que están formando). Sin embargo, las respuestas no profundizan acerca de las cualidades, ni del contenido relevante de esa experiencia. ¿Qué es lo que se debió aprender como resultante de esa experiencia? Se asume que el pasaje por las aulas y el haber estado al frente de un grupo de niños o adolescentes, de por sí ha sido algo formativo y trascendental. Pareciera existir una sobrevaluación de la práctica en el aula *per se*, ante lo cual es posible preguntar, a qué tipo de experiencias se alude y si todas serían igualmente valiosas y relevantes para la formación de docentes.

Desde el discurso especializado se afirma que no hay que confundir los años de antigüedad, de ejercicio profesional con la *expertise*, y que de no mediar una

práctica reflexiva, difícilmente el docente aprenda de su experiencia. Los años de experiencia docente no bastan para convertirse en un “buen docente”, ni tampoco para producir un buen formador. Además debemos considerar los profundos cambios ocurridos en los contextos de la escolarización y en los sujetos de aprendizaje; motivos por los cuales la experiencia de ser maestro o profesor hace 15 o 20 años atrás, resulta insuficiente, dislocada o atemporal para comprender lo que actualmente sucede en las instituciones y aulas. Una de las entrevistadas avanza un poco al pensar qué es lo que otorga la experiencia, cuál es ese plus de saber que confiere. En este caso se considera que haber estado en el aula en algún momento es imprescindible porque se han atendido situaciones diversas que van más allá de la planificación y ejecución de proyectos de enseñanza y que por lo tanto se posee una mirada más amplia de las problemáticas que se trabajan en la formación de docentes (P5: F11). Por el contrario los demás formadores son rotundos y taxativos al exigir: “Que tengan inserción en la práctica de escuela media o del área donde se esté formando. Nadie puede enseñar a dar clases en la escuela media, o hablar de la escuela media si no ha pisado sus aulas en algún momento, no creo que alguien pueda enseñar a enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria si jamás pisó una escuela primaria” (P7: F3).

Sin desmerecer o quitar relevancia a los saberes de la práctica, sobre los cuales investigamos y alentamos firmemente para que se produzca su sistematización y transmisión en los espacios de la formación docente (Alliaud y Vezub, 2015; Vezub, 2006), en el caso de estos entrevistados se produce cierto fundamentalismo de la práctica. Es probable que ello ocurra en virtud de que la tarea de formación se asume todavía en su faceta individual, sin pensarla y ejecutarla de manera colectiva. No parece acertado afirmar que un buen experto en su disciplina no tenga nada que brindar respecto de cómo se aprende y enseña su materia en otros niveles del sistema educativo. Sin duda que el conocimiento teórico de un campo resulta insuficiente, pero si la formación descansa en los equipos de formadores, es posible la integración y el diálogo de perspectivas y formaciones de base diversas, en pos de pensar los objetos de enseñanza y otras problemáticas que hacen a la formación de los docentes. Nuevamente, no alcanza la experiencia del teórico o experto en su campo, habrá que ver cuánto es capaz de reflexionar sobre su conocimiento y experiencia para que ésta se convierta en algo de valor para la formación de docentes y la enseñanza en otros niveles.

Las disposiciones personales y profesionales, constituyen el tercer grupo de rasgos y conocimientos que los formadores entrevistados mencionaron. En esta categoría se incluyen las siguientes cuestiones: el respeto por la profesión, las condiciones éticas y valorativas, el compromiso con la tarea, las ganas de enseñar; la actualización y el estudio permanentemente; la flexibilidad de pensamiento, las inquietudes intelectuales y culturales, la actitud de apertura frente al cambio.

“Otra cosa que me parece fundamental es el compromiso con la tarea, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar... el compromiso me parece como un condimento indispensable. Y por supuesto, la capacitación para el área que sea de su incumbencia, ¿no?, su disciplina (P1: F2).

Estos rasgos de tipo ético y moral de los que tiene que disponer un formador, se amalgaman con el enfoque dado a la formación (un formador capaz de problematizar, de sembrar dudas) y con el tipo de docentes, la **identidad profesional** que se desea formar (democrático, capaz de enseñar en la diversidad y de construir una escuela incluyente).

“Entonces formar un buen maestro implica eso y es un trabajo cuerpo a cuerpo con prácticas curriculares. Un maestro que esté comprometido con una política, que discute mucho la relación teoría y práctica... e implica ser un docente que sea capaz de democratizar un aula porque él la ha atravesado por su formación, ha tenido muchos espacios de discusión democrática” (P4: F7).

Parecería que algo de la integridad profesional del formador, resulta necesaria a la hora de formar a otros: “Digamos que horas y años y esfuerzos gigantescos de especialización disciplinar no son sustituibles por **vocaciones democráticas** (...) creo que se enseña aprendiendo a generar prácticas participativas y de indagación crítica” (P2: F1).

“Haberse formado mucho y haberse especializado tanto en la disciplina de referencia como en la formación docente y eventualmente en la capacitación, haber hecho trabajos de investigación referidos a lo educativo, ser un sujeto activo en el ámbito de la cultura en general, una persona que lee, que está activo, que va al teatro, que escucha recitales, que participa de los movimientos sociales, de los movimientos culturales” (P2: F1).

Hemos dejado en cuarto y último lugar, los saberes clásicos y tradicionales que se asignan tanto a los docentes como a los formadores. Nos referimos

a los **conocimientos teóricos, académicos y formales adquiridos** como producto de los estudios, titulaciones obtenidas y de la formación permanente.

“También formación teórica, enriquecimiento en torno a algunos debates actuales” (P5: F11).

“En las materias relacionadas con la práctica creo que tiene que haber inserción y manejo de conocimientos pedagógico didácticos, me parece que son esenciales” (P7: F3)

“Tener una amplia formación teórica” (P8: F4).

Los entrevistados mencionan la necesidad de que los formadores dispongan de conocimientos académicos, didácticos y teóricos correspondientes a su disciplina. Este tipo de saberes se menciona generalmente al final, ya que se considera a la cuestión casi como una obviedad, algo que es un requisito de larga data e indiscutible.

Los cambios en las políticas y su impacto en el trabajo de los formadores

Los saberes reconstruidos, recortados y valorados por los formadores para ejercer su tarea, se desarrollan, modifican, cuestionan y enriquecen en el marco de políticas que han procurado transformar y mejorar la formación docente. Desde el 2007 en adelante se ha extendido y jerarquizado la formación de los docentes del nivel inicial y primario, se han revalorizado y aumentado progresivamente la carga horaria y el tipo de experiencias de prácticas docentes que se realizaban⁴, se han establecido lineamientos nacionales para la formación continua⁵, dando lugar al actual Programa Nacional de Formación Permanente⁶. Entre los cambios, a nivel de los diseños curriculares, se delimitaron los campos de la formación, estableciendo jerarquías para cada uno e intentando que estos se articulen en el perfil de los egresados. Algunos IFD han avanzado en este sentido: “Algo que proponemos que me parece interesante (...) es trabajar en una integración con la disciplina. Porque si no, son campos muy compartimentados y estancos. Tenés la formación general por un lado, como que ‘Política y Sistema Educativo’ es una cosa que quedó por

⁴ Al respecto puede consultarse la Res. Consejo Federal de Educación N°24, Anexo I.

⁵ Res. Consejo Federal de Educación N°30 de 2007, Anexo II.

⁶ Res. Consejo Federal de Educación N°201 de 2013.

allá y después voy a la escuela y no importa si eso lo veo o no lo veo. Estás estudiando Matemática, Historia o la materia que sea y ves la disciplina por un lado y después pensás la práctica sin pensar la disciplina que vas a enseñar. Entonces una de las propuestas que hacemos es el trabajo con pareja pedagógica, más integrado desde lo disciplinar con la práctica” (P7: F3).

No obstante, los formadores también aluden a las históricas disputas entre la importancia de la formación pedagógica, versus el peso de lo disciplinar, que reaparecen en el contexto de los cambios y de las nuevas regulaciones de los planes docentes.

“Esto es una discusión acá por ejemplo en el profesorado, porque la gente de Historia cree que tiene que ser siempre disciplinar, por ahí es el área que más peso le da a su disciplina, como revalorización” (P7: F3).

Los entrevistados valoran de manera positiva el cambio efectuado en las prácticas docentes, la ampliación de las horas de práctica y el carácter simultáneo que tiene la formación práctica a través de los talleres, la posibilidad de que los alumnos se acerquen a las escuelas y a la construcción de su rol docente desde el primer año de la carrera.

“Una de las cosas buenas que tiene el plan es que al principio de la carrera hay contacto con lo que tiene que ver con la práctica. Sea observando, sea haciendo una pasantía, ya tenés el meterse en el aula para entender qué pasa ahí. Y hasta que no estás, como todo saber práctico, hasta que no practicás, hasta que no estás metido ahí, no existe. Entonces, bueno, lo vas construyendo en esas instancias que yo creo que son una de las principales, del núcleo, del nodo de la formación” (P3: F5).

Al respecto también se señalan las limitaciones que generan las condiciones actuales en que se ejerce la formación para un adecuado desarrollo de los talleres de prácticas y residencia. En primer lugar, según los formadores, dada la elevada carga horaria de las prácticas y la situación de trabajo de muchos estudiantes, el cumplimiento de estas experiencias en contraturno se ve seriamente limitado. Segundo, los profesores tienen un número de estudiantes que no siempre pueden seguir adecuadamente, en cuanto a intensidad de las observaciones, apoyos y acompañamiento en las escuelas de práctica. Tercero, se menciona una resolución de 2003 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en base a la cual los estudiantes que ya están trabajando como docentes suplentes, tienen derecho a solicitar la acre-

ditación de los talleres V y VI de las prácticas en los grados e instituciones donde se desempeñan. De este modo, aumenta la dispersión de los residentes a ser observados y se vuelve más difícil que los formadores lleguen a hacerlo efectivamente; tampoco es posible la llegada de los asesores (formadores) por disciplina para orientar y mejorar a los estudiantes en las escuelas. Esto rompe con el dispositivo de trabajo pensado para las prácticas docentes..

“Nosotros hemos tenido dos cambios de planes en los últimos 10 años... la carrera pasa, a partir del 2003/2004 a tres años y a partir del 2009 pasa a cuatro años y además cambia también en el campo de las prácticas que comienzan a hacerse talleres en simultáneo con las cursadas (...) Esto es positivo, poder dialogar teoría y práctica en simultáneo y poder llevar, a su vez lo que pasa en la práctica una vez que uno termina de cursar un taller porque sigue cursando materias teóricas, se puede revisar la teoría desde la mirada de las prácticas y viceversa”

“Desde el punto de vista teórico y formativo resulta muy interesante, pero al mismo tiempo implica también una cursada en contraturno muy intensiva a lo largo de toda la carrera, de los tres años, ahora cuatro desde 2009 que implica una disponibilidad horaria muy amplia con la que realmente los chicos, los estudiantes no cuentan, entonces lo que nosotros empezamos a observar a partir del 2003 es una baja en la matrícula, en todos los IFD, que tiene que ver justamente con esto, no solamente con el alargamiento de la carrera, sino -y creo que fundamentalmente- con la cursada a contraturno de las prácticas” (P1: F2).

Se observan contradicciones y tensiones entre el modelo propuesto por el diseño curricular y su implementación, concreción en los IFD. Por ejemplo, se autoriza y reconoce a un estudiante en formación, que todavía no ha terminado sus estudios a estar frente al aula, desconociendo los dispositivos de acompañamiento, reflexión y análisis de las prácticas normados por el propio curriculum de la formación.

Entre las problemáticas que más mencionan los formadores, se encuentran las referidas a los estudiantes que trabajan y las que surgen en el desarrollo y organización de las prácticas docentes. La realización de las prácticas en el contraturno en que se cursa la carrera (mañana o tarde) para los estudiantes que trabajan y estudian en el turno vespertino constituye un obstáculo difícil de sortear. Esto a su vez repercute en el descenso de la matrícula de los IFD, dado que muchos estudiantes abandonan.

“En relación a los obstáculos de los alumnos es que trabajan, tienen su vida, no tienen ayuda para realizar la carrera, se les extiende, les demanda mucho tiempo de vida, por ejemplo yo sé que tengo clase el lunes les pido la planificación el jueves para ir viéndola y sé que no está, que tampoco llegan al viernes, bueno el domingo a la noche las leo o lunes a las 5 de la mañana, ahí nos adecuamos la dificultad. Pero hay chicos que no pueden entrar al ritmo de la residencia. Las planificaciones no llegan a lo que se espera de la enseñanza de las áreas” (P6: F13).

Otra dificultad señalada por los profesores es el porcentaje de asistencia que deben cumplir, esto constituye un problema ya que “los estudiantes trabajan, estudian y tienen familia”. Ante esto las instituciones tratan de flexibilizar la normativa y evalúan cada caso en particular.

Sobre las prácticas docentes uno de los problemas se presenta con los estudiantes que no logran construir sus capacidades docentes en la acción concreta del aula, que aun siendo buenos estudiantes, en el aula “no lo puede sostener... cómo pararse frente a un grupo, no hay una autonomía para poner un buen límite, no puede manejarse entre todos los chicos...” (P4: F7). Frente a esto una de las instituciones actúa en equipo, los profesores informan a las autoridades, realizan los señalamientos a los alumnos a medida que estos aparecen, sin esperar al momento final del período de prácticas. En la otra cara de la moneda, muchas veces la formación diversa de los profesores a cargo de las prácticas dificulta el ponerse de acuerdo y trabajar conjuntamente.

Los entrevistados con cargos de gestión en los IFD mencionan las **dificultades** que tienen para reunir a los **formadores** en equipos, debido a que los docentes tienen muchas horas cátedra, repartidas en distintas instituciones. Esto reciente los proyectos y el trabajo institucional. Es imposible hacer reuniones con todos los profesores, pero también sumamente complicado reunir a cátedras afines, o de un mismo campo de la formación o a docentes que dictan el mismo espacio curricular del plan en distintos cursos.

También se señalan cuestiones derivadas de la desactualización y falta de capacitación de algunos docentes en relación con los cambios curriculares implementados en el nivel primario y secundario. En el primero, más específicamente, no todos los docentes conocen o adhieren a los cambios efectuados en los nuevos enfoques de la enseñanza de las matemáticas y ciencias naturales; produciéndose un desajuste entre lo que los estudiantes en formación

tienen que enseñar en las escuelas durante las prácticas y luego ya recibidos, y lo que han estudiado al respecto en la formación inicial. Quienes trabajan en los profesorados para el secundario, aluden a la misma cuestión, la desarticulación y desconocimiento que algunos docentes del IFD tienen respecto de los cambios realizados en los nuevos diseños curriculares para el nivel medio, sobre todo los de la provincia de Buenos Aires, que muchas veces es uno de los primeros espacios de inserción laboral de los egresados de la CABA.

“El diseño curricular de la carrera docente, digamos, provee de los ámbitos como para incursionar en experiencias formativas de alta calidad, depende de la disposición de los estudiantes y de los docentes formadores, depende de las condiciones laborales, depende de los tiempos disponibles por las condiciones de vida...porque el 90% de los profesores tienen horas acá y allá y más allá y bueno, eso genera unas condiciones para pensar proyectos. El 90% de los estudiantes tienen sus trabajos, tienen sus prácticas y sus residencias, tienen sus horas de cursada, tienen sus novios o novias o sus militancias y sus familias y bueno, y tienen que trabajar para estudiar” (P2: F1).

En síntesis, las denominadas condiciones de trabajo y de vida, tanto para los propios formadores como para los estudiantes / futuros docentes son los principales factores que limitan la implementación de los recientes cambios y enfoques de la formación.

Consideraciones finales

Dado lo acotado del trabajo de campo, no se pretende generalizar ni atribuir los hallazgos discutidos a lo largo de este trabajo al conjunto de los formadores; se debe considerar además, las particularidades que este grupo profesional tiene en el caso de los Institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque no se considera posible tampoco hacer extensivo los resultados a toda la jurisdicción, consideramos que las opiniones y perspectivas se encuentran en una parte de los formadores de CABA. En esta pequeña muestra, los entrevistados evidencian un nivel de reflexión y toma de conciencia sobre su tarea y una significativa actualización en las concepciones referidas a la formación.

A modo de síntesis una de las entrevistadas decía que los formadores tienen que disponer de “la experiencia, la formación y el compromiso”; reuniendo en su respuesta a las diferentes dimensiones o categorías trabajadas aquí. Del análisis realizado surge que los saberes que los formadores destacan para

su desempeño, incluyen tanto conocimientos (formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas), como conocimientos prácticos, un saber-hacer adquirido en el transcurso de la experiencia y trayectoria profesional docente. En este punto retomamos las distinciones efectuadas por Altet (2005) y Legroux, quienes proponen que el saber se sitúa entre los dos polos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y, el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan en sus ambientes de trabajo, al recuperar lo estudiado / adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio.

Los saberes prácticos, *de la práctica*, son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en la situación de trabajo (Altet, 2005). Los resultados obtenidos muestran que para este grupo de formadores este tipo de saberes de la práctica cobra gran relevancia. Ubicamos aquí, a dos tipos de conocimiento analizados: los que provienen de la experiencia docente anterior, en otros niveles del sistema y, los referidos al establecimiento de vínculos, la capacidad de escucha, el trabajo con el otro, etc. que se apoyan en estrategias y procedimientos interiorizados a partir del uso, de la acción pedagógica. Son saberes situacionales y contextualizados, adaptados a una finalidad y construidos en base a interpretaciones de las situaciones anteriormente vividas.

En la configuración de la identidad profesional de los formadores se agrega un tercer tipo de saber o dimensión que proporciona sentido al oficio, nos referimos a las cuestiones personales, profesionales y morales destacadas por los entrevistados, pero también redescubiertas por los expertos (Esteve, 2006). Formar a un docente implica un triple compromiso, al decir de uno de los entrevistados, “personal, profesional y social”. En esta triple dimensión se juega el compromiso con el oficio, la apuesta por hacer el trabajo lo mejor posible, rasgo que distingue y enorgullece a los buenos artesanos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2009). Los formadores de docentes. En: Tenti, E. Coord. *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones*

- y *expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Los formadores de docentes del nivel terciario en la Argentina. Datos del censo nacional de Docentes 2004*. IPE – UNESCO, Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, Ph. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015, en prensa). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°9, Año 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Laborde Editor.
- Chaiklin, S. y Lave, J. Comps. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). La emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría Educativa*, n°18, 85-107. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti, E. Coord. (2009). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria en base al Censo nacional de Docentes 2004. IPE – Ministerio de Educación de la Nación.
- Vezub, L. (2006). La Documentación de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes. En: *La integración de las TIC en la escuela Experiencias de la Pampa en el Proyecto Integra*. Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 17-23.

Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula

Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini¹

Introdução

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (Ferreiro, 1985:26)

A crença no sujeito. A compreensão de *sujeito de aprendizagem enquanto sujeito cognoscente* (Ferreiro, 1985:28), que busca adquirir conhecimento, ou seja, o olhar para o sujeito sob a lente da teoria de Piaget possibilitou uma revolução na maneira de compreender a gênese do conhecimento em geral e, uma revolução na maneira de compreender, especificamente, a construção do conhecimento da leitura e da escrita. Com as lentes da Teoria Piagetiana, Ferreiro investigou o processo de construção de conhecimento da leitura e da escrita e revolucionou o modo de compreender, de aprender e de ensinar a ler e a escrever, possibilitando a ampliação de tais conhecimentos às outras ciências e outras áreas de conhecimento.

Compreender que conhecimento se constrói - não se recebe ou se transmite por alguém que o detém e, compreender como se dá esse processo, contribuiu muito para o avanço de novas investigações que favoreceram, favorecem

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina brinc_dance@hotmail.com

e favorecerão a garantia do direito da criança de se alfabetizar. Nesta concepção, como afirma Weisz (2014):

o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo este objeto de conhecimento. Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É a descrição: 1) do seu processo de apropriação do objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento; 2) da sua ação de transformação sobre este objeto, isto é, de como o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto para poder progressivamente compreendê-lo; 3) da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele. (pp.159-160)

A partir da psicolinguística foi possível compreender como se aprende a ler e a escrever, além de compreender como se constroem conhecimentos matemáticos, científicos, etc. Esta teoria permitiu compreender a gênese do conhecimento não somente das crianças, mas também do adulto e influenciou, especialmente, na didática da alfabetização.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de se avançar na compreensão de três aspectos que interferem no modo de conceber o sujeito alfabetizado atual: o avanço das TIC, a evolução das práticas da edição de textos publicitários e as pesquisas de base psicolinguísticas. A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – especialmente o surgimento do teclado – e suas consequências no conceito de alfabetização coloca ao escritor possibilidades que antes não lhe eram inerentes como publicar textos em tempo real, escrever compartilhadamente (há muitas mãos) através de recursos que salvam arquivos diretamente nas nuvens, buscar significados de palavras ou seus sinônimos no próprio documento, revisar o texto com diversos recursos, pesquisar e inserir imagens, entre outros; o processo histórico e a evolução da prática da edição de textos – especialmente os publicitários– provocou mudanças no conceito de leitor e de escritor; o avanço na compreensão da psicolinguística e da compreensão de práticas sociais como objeto de ensino – influenciou a didática da alfabetização. Esses fatores articulados provocaram mudanças significativas que interferem na concepção sobre o que é ser alfabetizado hoje, e, sobre como as TICs podem ser incorporadas a favor do processo de alfabetização.

Quando se articulam os três aspectos envolvidos nesta investigação observa-se que há muitas indagações a serem respondidas e muitos problemas a resolver. Esta investigação situa-se principalmente no processo de aprendizagem do professor. Com a seguinte pergunta: Como o professor transforma um saber próprio em saber didático? Ou: Como ocorre a transposição didática (Bronckart, 2010)

Por olhar a criança e – nesta investigação mais especificamente, o professor – como sujeito cognoscente, que constrói conhecimento na interação com o objeto e com outros sujeitos; por considerar a escrita e a leitura como práticas sociais – e, neste contexto, o uso das TICs se impõe, bem como do texto publicitário com características discursivas e textuais específicas, – e, ainda, por considerar a alfabetização da maneira dita por Ferreiro (2013): “Eu não posso falar de alfabetização no vazio, mas em um espaço-tempo determinado. [...] Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo”, é possível acreditar na necessidade e na potência desta investigação que – está em processo – a qual compartilharemos neste espaço os avanços possíveis até o presente momento.

Contexto

A escola enfrenta muitos desafios. Aqueles de sempre como a diversidade cultural e a diversidade de tempo e formas de aprendizagem pelos diferentes sujeitos, a formação continuada de professores, entre outros. Enfrenta também, os novos desafios, como as atuais práticas de leitura e escrita, desde a difusão massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Se, à escola – como instituição responsável pelo ensino da língua escrita – cabe tomar as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino (Lerner, 2002), cabe também tomar a evolução tecnológica como um aspecto a ser considerado ao ensinar a ler e a escrever. Daí a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de alfabetização que sustenta a escola no contexto da evolução tecnológica que o século XXI nos brinda. A existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente do teclado, coloca ao sujeito alfabetizado hoje a possibilidade de desenvolver funções que antes eram dissociadas sendo que para cada uma delas havia profissionais específicos, entre elas a edição de textos. Se “la segmentação do texto para acomoda-lo nas superficies de realização é inerente ao ato mesmo da escrita” (Ferreiro e Kraitsausky, 2003), a tarefa

de editar um texto não é alheia à história das transformações gráficas, textuais e socioculturais que contribuíram para o surgimento dos gêneros discursivos. Essas transformações, por sua vez, configuram as práticas de escrita e leitura atuais, assim como as noções de leitor e escritor que hoje sustentamos e nos parecem “naturais”. (Baez; Ferreiro, 2008). Neste sentido, como aponta Chartier (1994:30) “los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos (hoy electrónicos)”, nessa interface entre autor/texto / leitor/texto, aparece a tarefa de editor².

Antecedentes específicos

Esta investigação amplia a pesquisa realizada por Baez (2008), orientada por Ferreiro a respeito da edição de textos publicitários no monitor do computador empregando recursos informáticos, por crianças que, organizadas em duplas, puderam demonstrar que são sujeitos cognoscentes, e que não dependem de alguém que, *por um ato de benevolência*, lhes transmita conhecimentos. Pelo contrário, ao se depararem com a tarefa de editar um texto demonstraram que agem sobre os objetos que estão no mundo e que, diante da tarefa de editar um texto no monitor, apresentaram saberes (sobre tipografia, distribuição no espaço gráfico, legibilidade, entre outros) antes impensáveis para uma criança. Outros antecedentes acerca dos processos e recursos gráficos e linguísticos que utilizam as crianças de 7 a 11 anos encontram-se em Baez, 2009; Baez Ferreiro, 2013; Ferreiro e Kritzkauksy, 2003. O avanço que se pretende com esta investigação é possibilitar a compreensão sobre modos de interpretação que os professores colocam em jogo ao editarem um texto publicitário na tela do computador, planejar uma situação didática envolvendo a mesma tarefa e implementar didaticamente a tarefa proposta nesta pesquisa.

Atualmente todo sujeito alfabetizado assume a função de editar um texto – de sua própria autoria e de outros – recolocando-os em novos contextos de publicação (principalmente na internet). O interesse deste estudo radica na necessidade de produzir situações didáticas que coloquem professores e alunos em situações de leitura e escrita inerentes à cultura letrada atual, seu objeto de investigação é a aprendizagem do professor e a transposição didática (Bronckart,

² Excerto da Tese de Mestrado EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA TELA DO COMPUTADOR: DA APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES À PRÁTICA NA SALA DE AULA, em andamento. Figueredo, Angela Maria da Silva, UNLP.

2010), no planejamento e implementação de uma situação didática específica.

Os aportes gerais são de investigações construtivistas de caráter didático (Lerner, 2001, 2012; Castedo, 1997, 2000, 2004) e de tipo psicolinguística (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro, 1990); serão considerados os aportes da história da cultura escrita e os critérios que surgem da teoria da enunciação e da análise do discurso para interpretar os procedimentos textuais e gráficos utilizados por docentes.

A formação de docentes que atuam no ensino da leitura e da escrita é um tema vastamente investigado em vários países. No Brasil as pesquisas fundamentam-se a partir de referências como: Ministério de Educação, 1997, 2001; Lerner, 2007; Nóvoa, 1992, 1995, 2009; Pimenta, 2002; Scarpa, 1998; Schön, 2000; Tardif, 2002, entre outros.

Considera-se que esta investigação contribuirá para a história da alfabetização: primeiro, sobre o processo de aprendizagem do professor alfabetizador e a transposição didática, e, em segundo lugar, como as TIC interferem no conceito de alfabetização e nos saberes dos alunos.

O texto publicitário

Definir a propaganda é uma complexa tarefa devido às suas características discursivas e, também, devido aos distintos suportes em que podem circular, aspectos que dificultam sua definição. Como afirma Baez, 2013:

Ao longo da história da publicidade se evidencia que os discursos publicitários podem adotar distintos suportes para sua inscrição. Diferentemente de outros textos, a publicidade não responde a um formato gráfico consensual e sua variabilidade torna difícil definir este gênero. (p.p.365)

Uma forte característica da publicidade é que ela se remete ao caráter público, contrapondo-se ao privado; não se explicita a autoria, com exceção de alguns tipos de campanhas, nas quais a autoria é assumida por uma entidade corporativa, ou seja, a agência responsável pela mesma.

É importante ressaltar o caráter dialógico do discurso, característica fundamental para a propaganda, que, segundo Filinich:

Isso significa que entre o “fazer” do destinador e o do destinatário estende-se o amplo campo das modalidades, o verdadeiro terreno da manipulação. Para que o discurso exerça sua eficácia, este deve afetar primeiramente o querer,

o dever, o poder e o saber fazer do outro. (Filinich, 2005:67-86).

Para esta investigação foi utilizado o *folheto*³, um tipo de propaganda que pressupõe variados espaços de circulação social, bem como práticas de leitura, muito diferentes dos livros.

As propagandas abordadas na primeira etapa desta pesquisa colocavam problemas discursivos e textuais específicos.

Os dois textos apresentados aos professores eram, supostamente, desconhecido para eles, e foram apresentados na tela do computador, transcritos do original, em uma página configurada em A4, com tipografia Arial 12, espaçamento 1,5 entre linhas, de maneira contínua, com espaços entre as palavras, letras maiúsculas no início dos nomes próprios e somente com o ponto como sinal de pontuação. Foi solicitado a eles que editassem o texto como um folheto para serem impressos e distribuídos em um local público.

A seleção destes textos se justifica por apresentarem problemas diferentes que devem resolver o editor:

- Sobre a postura enunciativa tem diferenças, um deles procura seduzir ao enunciatário e outro é imperativo; além disso, um coloca três espaços discursivos diferenciados e outro somente dois de caráter expositivo;
- Sobre os destinatários colocam contrastes, um apela a um leitor consumidor de certos alimentos e outro a um cidadão comprometido e honesto;
- Sobre os espaços de circulação, um se distribui nos supermercados e outro em diferentes locais públicos.

Propaganda 1 –Original– Ovo Colonial Cocoricó	Propaganda 2 – Original – Telefônica
	

³ No marco deste trabalho optaremos por chamar de folheto aquele tipo de propaganda que circula em folha solta, que é distribuído nas ruas (comércio, locais públicos, entre outros), de caráter publicitário e comercial.

Propaganda 1 - Texto apresentado na tela do computador	Propaganda 2 - Texto apresentado na tela do computador
<p>Novidade Ovo Colonial Cocoricó a hora de comer ficou mais divertida o Ovo Colonial Cocoricó é produzido no sistema Ecologicamente Correto em que as aves são criadas em semi-confinamento com pastagem em ambiente externo livres recebem alimentação exclusivamente vegetal à base de milho farelo de soja farelo de trigo complementos vitamínicos e minerais e não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criançada CULTURA 2012 © FPA CULTURA Label Rouge Ecologicamente Correto</p>	<p>Não deixe escolas hospitalis e delegacias sem voz se você perceber alguma atitude suspeita nos postes da sua vizinhança denuncie ajude a Telefônica a acabar com o furto de cabos telefônicos para denunciar ligue 0800 144 444 a ligação é anônima e gratuita www.telefonica.com.br</p>

Condições postas para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira: Grupo Piloto e a segunda: Grupo Referência.

O Grupo Piloto foi selecionado a partir de condições contextuais, ou seja, professores que se aproximavam das condições propostas para a realização da pesquisa (que serão descritas em seguida) e, principalmente, aqueles que se disponibilizaram a participar espontaneamente do Teste Piloto e que tinham disponibilidade de horário para realizar as atividades propostas. Para o Grupo Referência foram selecionados professores que atendiam às seguintes condições: disponibilidade de horário, adesão espontânea, atuar com alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; participar por, no mínimo, três (3) anos do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação – SP – Brasil; ter boa frequência (no mínimo 85%) dos horários coletivos de formação na unidade escolar e apresentar disponibilidade para incorporar as TICs em sala de aula.

O Grupo Referência foi composto por professores do município de Itaquaquecetuba⁴, estado de São Paulo – Brasil, que atuam na Rede Estadual de

⁴ Pertencente as regiões metropolitana e mesorregião de São Paulo, a cidade é localizada na microrregião de Mogi das Cruzes.^{3 11} Distante 42,5 quilômetros a sudoeste da cidade de São Paulo, capital estadual. Acidade desenvolveu-se próximo às margens da região do Alto Tietê, fundado aproximadamente entre 1560 e 1563 por jesuítas liderados pelo padre José de Anchieta, os pri-

Educação, pertencentes à Diretoria de Ensino de Itaquaquecetuba.

Foram envolvidos vinte professores no Grupo Referência sendo que, sete participaram da primeira etapa em 2014, dos quais dois continuaram em 2015 e onze participaram das três etapas no ano de 2015, totalizando treze professores que concluíram as três etapas da pesquisa.

Os dados mais relevantes serão analisados e organizados por categorias específicas.

Aos professores, organizados em duplas por proximidade de ano/turma em que atuam/atuavam (quando possível), foi proposta a tarefa de editar um texto na tela do computador.

A opção pelo trabalho em dupla de professores se deu por acreditar que a interação é própria do processo de aprendizagem e, esta organização trará elementos importantes para a análise dos conteúdos da pesquisa.

Recursos tecnológicos utilizados para a coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa foi utilizado o programa a *Tube Catcher*⁵ que permitiu gravar a tela do computador enquanto os professores editavam o texto. Todas as alterações realizadas por eles na tela do computador foram gravadas através deste programa, bem como, a todo diálogo colocado no contexto da situação colocada. Com a utilização deste recurso tecnológico, a tarefa de coletar dados para esta pesquisa ficou mais fácil e mais fidedigna. Antes deste recurso o procedimento utilizado para acompanhar o processo de uma tarefa como editar um texto (ou produzir, revisar, escrever uma lista, etc) era salvar cada alteração realizada através do recurso “salvar como”, renomeando cada etapa. A utilização do progra-

mórdios do município se baseiam na capela católica de Nossa Senhora d’Ajuda que foi fundada pelo próprio padre.^{13 14 15}. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município no censo de 2010 é estimado por tendo 321 770 habitantes, sendo o vigésimo município mais populoso de São Paulo, com uma área de 82,622 km², o que resulta numa densidade demográfica de 3 895,24 hab/km. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Itaquaquecetuba>)

⁵ A Tube Catcher. A alternativa definitiva para download de vídeos da internet chegou e pulverizou a concorrência. O aTube Catcher baixa gravações de dezenas de páginas e ainda pode convertê-los automaticamente para diferentes formatos logo após o download. Às vezes, ele pode fazer o papel de um editor, baixando várias filmagens e juntando todos em um único arquivo. O programa serve ainda como um conversor para os conteúdos multimídia que você já tem. E isso não é tudo, ele também consegue gravar CDs e DVDs, gravar tudo o que está acontecendo na tela do seu PC e está traduzido para o português. Ou seja, uma excelente ferramenta para quem quer aumentar e organizar sua coleção de vídeos. <http://www.baixaki.com.br/download/atube-catcher.htm> (13/08/2015)

ma do a *Tube Catcher* (ou outro programa que ofereça as mesmas possibilidades de outros como *Camtasia* ⁶ou *QuickTime*⁷ *Player*) demonstra como a tecnologia pode contribuir para a investigação didática no campo da leitura e da escrita. Outro programa que favoreceu esta investigação foi a utilização do aplicativo *Print Scree*⁸ que permitiu capturar imagens estáveis da tela dos vídeos realizados com o programa a *Tube Catcher* para a realização de uma análise mais detalhada.

Vale destacar, que a utilização dos recursos tecnológicos nesta pesquisa já sofreram mudanças em relação aos seus antecedentes e que a decisão de utilizar o programa a *Tube Catcher* se deu em função da sugestão realizada pela Dr^a Flora Perelman no Seminário Interno da Maestria em Escrita y Alfabetización da Universidade Naciona de La Plata (UNLP).

Análise da etapa 1 edição de texto na tela do computador pelo professor

Na primeira etapa da pesquisa o texto da propaganda de ovos Cocoricó foi apresentado aos professores na tela do computador e foi proposta e eles, oralmente, a seguinte consigna:

Proporei uma atividade de investigação sobre possíveis modos de formação docente.

Perguntarei (com o texto apresentado no projetor e no monitor de cada computador):

⁶ O Camtasia Studio é um aplicativo completo para a criação e edição de vídeos a partir do ambiente de trabalho do Windows. Com ele, você cria diversos tipos de vídeos explicativos sem dificuldades, como tutoriais de programas, apresentações e atividades comuns no computador. O programa permite gravar a tela e já fazer todos os ajustes necessários sem precisar recorrer a dois softwares para isso.

Adicionalmente, ele traz uma série de clipes, temas e outros materiais que podem ser empregados para a ilustração visual do seu trabalho. <http://www.baixaki.com.br/download/camtasia-studio.htm> (13/08/2015)



⁷ O QuickTime 10 para Mac tem uma novidade interessante, ele permite gravar tudo que é feito dentro do ambiente Mac. Esse recurso é muito importante e prático, por isso o TechTudo preparou esse tutorial para mostrar como usá-lo. <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2012/08/como-gravar-video-das-telas-do-mac-usando-o-quicktime.html> (13/08/2015)

⁸ Gadwin PrintScreen é um aplicativo que permite a você tirar screenshots do seu computador — seja da Área de trabalho inteira, de uma determinada janela ativa ou de uma área retangular específica da tela.

Assim como a maioria dos softwares da sua categoria, este programa permite que você execute as capturas de imagem a partir de uma única tecla (a tradicional “PrintScreen”) ou de combinações que executam ações pré-determinadas.

- a) O que é isto?
- b) O que precisam fazer para que possam imprimir como folheto de propaganda?
- c) Usem os recursos do computador para realizar o trabalho

O quadro abaixo demonstra o texto inicial apresentado na tela do computador para ser editado pelos professores e, ao lado, o texto final editado por uma das duplas.

Texto dado inicialmente	Texto editado por uma dupla de professores
	

Analisando o material coletado de uma dupla, foi possível observar algumas questões.

Trecho da transcrição do diálogo da dupla G:

P13 – Como colocar na linha eu sei. Como fazer o panfletinho eu sei, agora vamos pensar como a gente vai fazer o texto.

P 14 – Se é um anúncio, então... Novidade. Novidade tem que vir assim, encima.

P13 – Primeiro lugar?

P14 – É.

P13- Inserir... Procurando no monitor os recursos para colocar o texto em forma de colunas (duas colunas).

[...]

P13 – Pronto. Vamos fazer primeiro o rascunho?

P14 – Vamos.

P13 – Você falou primeiro a novidade.

P14 – Alguma coisa que vai chamar a atenção. Já que não pode tirar da ordem, então novidade vem em primeiro lugar.

P13 – Novidade só ou novidade Ovo Colonial Cocoricó?

P14 – Não.

P13 – É só “novidade”?

P14 – É.

P13 – Então no caso aqui..Olha.

(Coloca um espaço entre a palavra novidade e o resto do texto e centraliza a palavra).

Certo? Destaca essa novidade? Escolhe uma fonte e volta a centralizar a palavra.

P14 – Ovo Colonial também tem que estar destacado, por quê? Porque a propaganda é do ovo certo?

P13- Certo.

P14 – Então ele tem que tá. A novidade é pra chamar atenção. E o nome do que está sendo feita a propaganda...

P13 – Mai ainda.

P14 – mais atenção ainda.

P13- Quer que coloca de outra cor o deixa assim?

P14 – Ah, seria interessante uma outra cor?

P13 – Assim? (Coloca vermelho).

P14 –É. E também. (apontando para na tela para a linha debaixo)

P13 – Pra baixo?

P14 – É.

A análise deste trecho da edição texto pela dupla G permite observar que esta tarefa proporcionou aos professores envolvidos a participação e a contribuição de cada um a partir de suas possibilidades e de seus conhecimentos. A professora P13, que dominava mais os recursos de edição, assumiu o papel de manusear o mouse e escrever no teclado, enquanto que a P14 fazia suas considerações sobre aspectos discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais e notacionais. O trabalho em dupla proporcionou a explicitação do uso dos recur-

dos do computador no contexto (editar o texto dado, com finalidade definida, gênero definido) bem como, das diferentes situações de leitura, etc. No entanto a atividade proporcionou também a alternância de papéis, mesmo não estando com o teclado e o mouse na mão a P14 discutia questões referentes às possibilidades criadas pelo uso destas ferramentas. E o contrário também, a P13 discutia, o tempo todo, as questões referentes ao gênero, à finalidade proposta, à finalidade do texto. A necessidade de justificar ao outro suas decisões criou a condição de circulação de informações de sistematização das reflexões suscitadas e mobilizou diferentes conhecimentos em diferentes momentos.

Considerando que se aprende em colaboração com o outro, por aproximações sucessivas do objeto de conhecimento, por imitação e por um processo não linear, mas que pressupõe avanços e recuos (Bräkling, 2008), pode-se afirmar que a tarefa proposta atende às necessidades de coleta de dados para a pesquisa, e atende, também, aos propósitos didáticos e de formação de professores.

Foi, ainda, possível observar que a atividade levantou outras indagações aos professores, por exemplo, qual a diferença entre edição e reescrita? O que é ler? E o que é compreender um texto? Que recursos a propaganda usa para atingir seus objetivos?

Comentários finais

O pressuposto deste trabalho é a crença no sujeito. Um sujeito que age ativamente para compreender o mundo que o rodeia e busca resolver as indagações que este mundo provoca.

O mundo atual está permeado pelo avanço das TIC e pelos textos publicitários, por isso, buscamos colocar o professor, adulto alfabetizado, como sujeito, diante da tarefa de editar um texto publicitário na tela do computador. A análise preliminar dos dados coletados aponta que, tal qual a criança, o professor atua no mundo para desvendar as indagações que ele lhe coloca. Assim, a tarefa proposta possibilitou compreender que, mesmo não tendo se debruçado diante de textos do gênero, o professor conhece algumas de suas características.

Quanto ao uso das ferramentas da informática, na dupla analisada observou-se que os professores têm saberes que possibilitaram a edição do texto, mas principalmente, observou-se que a necessidade posta pela tarefa mobiliza os conhecimentos que favoreceram a sua realização.

O trabalho em parceria, neste caso, duplas, parece ter sido um aspecto

muito relevante para garantir a sua realização.

Nos antecedentes apontados a tarefa de editar um texto foi colocada para um grupo de crianças, as quais não utilizaram o recurso das imagens. No contexto da pesquisa atual, foi necessária a utilização da imagem e desta forma incluiu-se a utilização dos buscadores, como outro aspecto a ser discutido, ou seja, tanto o uso dos buscadores da internet, como a relação do texto verbal com o texto não verbal, no contexto colocado pela tarefa proposta, são questões que permearão a continuidade desta pesquisa.

Outro desafio a ser enfrentado é a organização de categorias para análise dos dados e a relação entre as três etapas da pesquisa.

Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor. [...] Leitores e produtores da língua inteligentes, alertas e críticos. O que sempre buscamos. Difícil tarefa, antes e agora. Não cabe dúvida de que a internet ajuda. Os livros e as bibliotecas também. (Ferreiro, 2013:469)

Referências bibliográficas

- Baez, Mónica Orfilia (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*. (Tesis de Doctorado) DIE/CINVESTAV, México, D.F.
- Baez, Mónica Orfilia (2013). Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos. En Goldín, D.; Kriscautzky, M y Perelman (coord.) *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Travesía, 2012
- Bräkling Kátia Lomba (2008). Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta; Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- Bräkling Kátia Lomba (1997). Leitura do mundo, leitura da palavra, qual é a coisa que este nome chama? Revista *Aprender Juntos*. São Paulo: Edições SM, 2008, no prelo.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura – MEC (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais – Programa de Formação de Professores

- Alfabetizadores (PROFA). Brasília, DF: MEC/SEF.
- Clevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica del saber sábio ao saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (Org.) (1990). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Ferreiro, Emilia (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Seleção do texto de pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emilia y Kriscautzky, Marina (2003a). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, 91-107. Instituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma.
- Filnich, Maria Isabel (2005). Figuras da manipulação. *Revista Galáxia*, N° 10, 67-86.
- Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E., Levy, H., Lobello, S. y Natale, N. (1996). Documentos de actualización curricular”, *Lengua*, N° 2 y N° 4 (1997), Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Nemirovsky, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 36, 105-112.
- Perelman, F. Bivort, M. R., Estévez, V., Mancinelli, F., Ornique, M., Bertachini, R. y Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*, 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scarpa, Regina (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Weisz, Telma (1999). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Weisz, Telma (2006). Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In *Reescrevendo a Educação*. São Paulo: Scipione.

Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua

Mariano Alejandro Alu¹

Introducción

En la Ciudad de Buenos Aires, 92 institutos ofrecen carreras docentes (DINIECE: 2009), de los cuales 30 son de gestión estatal y 62 de gestión privada, aunque esta preponderancia del sector privado se licúa al considerar el tamaño de los institutos: el 53% de las horas cátedra dictadas pertenecen al sector estatal. En cuanto a los docentes, de los 3285 cargos registrados en la jurisdicción entre directivos y docentes, el 44,8%, es decir, 1474 profesionales de la educación revistan en el sector de gestión estatal. Estos números nos acercan a las características del sistema de formación docente tanto en cantidad de actores como en el carácter de la gestión de las instituciones que los albergan.

Este trabajo, parte de una tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales con sede en FLACSO, se plantea indagar en las ideas que sostienen los formadores de docentes a la hora de dotar de sentido a sus trayectorias laborales, especialmente en relación con la profesionalización, la capacitación continua y las políticas dirigidas al sector en los últimos años.

Un paso previo implica recorrer los trabajos recientes sobre este sector de los educadores para establecer si es posible hablar de una identidad concreta, compartida y claramente definida de formador de docentes. Las distintas respuestas a esta pregunta no invalidan las indagaciones posteriores, sino que pueden ayudar a explicar el abanico de representaciones

¹ FLACSO, Argentina. marianoalu@gmail.com

portadas por los docentes objeto de este estudio. Ellos toman decisiones cotidianamente acerca de su carrera profesional: dónde buscar trabajo, a qué concursos aplicar, a qué instituciones renunciar o pedir licencia; pero también eligen alternativas para seguir formándose de entre una oferta que va desde actividades cortas y/o virtuales, hasta posgrados con años de duración. Otros eligen no seguir formándose, pero todos, a partir de la capacidad reflexiva que portan en tanto actores sociales, deciden su curso de acción partiendo de ideas que construyen sobre las alternativas y los objetivos.

Compartimos como punto de partida el de Dolores Calvo cuando plantea que “toda investigación en el campo de las ciencias sociales supone una determinada teoría de la acción social y, por lo tanto, una determinada manera de encarar la explicación de la acción” (2006: 27). En este trabajo nos interesa construir un objeto de estudio a partir del punto de vista relacional en el que se intersectan las decisiones de los actores con el entramado de relaciones sociales en las que están insertos. Esto permite superar tanto las concepciones objetivistas, que desdibujan al agente y lo describen como un mero epifenómeno del contexto, como al subjetivismo que magnifica la acción consciente y la desliga de cualquier materialidad. La posición equidistante supone concebir a la estructura como una dualidad, cuyas propiedades estructurales son medios para las prácticas sociales a la vez que resultado de las mismas. El concepto de agencia se pone en el centro de este esquema, donde el actor produce y reproduce a la sociedad con sus decisiones. Esas decisiones no son meras reacciones cuasi instintivas, sino fruto del registro reflexivo de los actores (Giddens, 1993:40).

La posición de los actores a la hora de poner en marcha esa capacidad reflexiva se nos revela crucial. Pero es preciso no pensarla como un puro aquí y ahora sino como el resultado de un recorrido a través de distintas redes y circuitos sociales, diversas experiencias; el concepto se vuelve así disposición, dando sentido a lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*. En sus propias palabras, lo define como

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin

suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (1990:92).

Habrá, por lo tanto, ciertas disposiciones que la mirada atenta podrá descubrir al analizar los recorridos de los formadores, fruto de una serie de significados compartidos que derivan en una lectura similar del espacio y de sus propias posibilidades y herramientas. En palabras del propio Bourdieu “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (1997:20). Hablar de una arena específica en la que ponen en acto esas disposiciones, es hablar de un campo determinado. Es una senda que muchas investigaciones han seguido en distintas disciplinas, dando cuenta de su utilidad, la que combina el concepto de habitus con el de campo, que el mismo Bourdieu define como “un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes” (1990:112) y también como “un sistema de relaciones objetivas socialmente estructurado dentro del cual los agentes luchan en función de la posición específica que ocupan en ese espacio social” (1990:113).

Con estas herramientas teóricas buscamos avanzar en la caracterización de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conocer con la mayor profundidad posible las ideas que portan sobre las políticas de formación continua y desarrollo profesional.

Acerca de los formadores de docentes y su labor

Una serie de estudios recientes han indagado en el sector de los formadores de docentes, aportando a su caracterización tanto desde una óptica cuantitativa (número de docentes, cantidad de horas y cargos, franjas etarias, títulos y credenciales, etc.) como cualitativa (definiciones sobre el trabajo en el nivel superior, sobre los institutos, sobre los estudiantes, sobre la propia práctica, etc.). Entre estos podemos mencionar los de Emilio Tenti Fanfani (2006, 2010), Flavia Terigi (2010) y Lea Vezub (2008, 2009, 2010).

Sobre el ejercicio de la docencia propiamente dicho en estos espacios, lo primero que salta a la luz es la similitud con el nivel para el cual se forman

los futuros maestros y profesores: el currículum está compuesto por una serie de instancias curriculares o materias (que pueden tomar el formato de una asignatura tradicional o bien de taller o seminario de investigación o de práctica) cada una a cargo de un docente. En algunos pocos casos existe la figura del ayudante de cátedra o de prácticos, aunque por lo general es un solo docente el que está a cargo de la comisión en un horario determinado. Las responsabilidades de este docente van desde el diseño del programa y definición del material y de las planificaciones, hasta la acreditación, a través de un examen final o de la promoción vía exámenes parciales. No existen casi instancias de intercambio con pares o superiores previstas en el esquema de trabajo cotidiano de este docente que, tal como los profesores del nivel medio, son contratados por hora cátedra dictada. Esta situación, ya mencionada y cuestionada hasta el hartazgo en todo tipo de análisis y diagnósticos, ha movilizó distintas experiencias. En ese sentido, actualmente existe el programa “Profesor por Cargo” para algunas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, ya en el nivel terciario, en la pcia. de Buenos Aires a través de la instancia llamada “Taller de Integración Interdepartamental” o TAIN. En ambos casos, la novedad consiste en que los docentes son remunerados con una o más horas extra por semana, para ser dedicadas tanto al trabajo integrado con otros docentes como al asesoramiento, evaluación y apoyo de los alumnos (Perazza, 2014:113). Sin embargo, una transformación de este esquema de trabajo para todo el sistema implicaría una reorganización de tal magnitud, así como un aumento del presupuesto destinado no sólo a los sueldos sino también a la infraestructura necesaria para tal fin, a la que ninguna autoridad jurisdiccional ni nacional se ha asomado en los últimos años, más allá de alguna experiencia exploratoria de alcance limitado como las que hemos mencionado anteriormente. Para graficar esta situación, basta mencionar que la mayoría de los formadores de la ciudad, un 62% según el estudio de Tenti Fanfani (2010: 56), no tiene en los Institutos otra tarea más allá del dictado de su cátedra.

Los formadores, más allá de la utilización de un vocablo de género masculino, forman un grupo con 71% de mujeres y 29% de varones, que más allá de la obvia mayoría femenina, muestra sin embargo una mayor presencia de varones que los otros niveles del sistema. Un cruce con el nivel socioeconómico muestra que de los porcentajes de 31% de nivel alto, 45,2% medio

y 23,8% bajo, hay una mayor concentración de varones en el nivel medio mientras que la relación mujeres/hombres aumenta en los extremos.

En lo que respecta a la titulación de los formadores, la mayoría posee un título de profesorado no universitario (65%) frente a quienes tienen profesorado de origen universitarios (33%). Un porcentaje elevado ostenta títulos universitarios (39%) que en su mayoría se complementan con alguna de las dos opciones anteriores. Un dato de importancia es que 35% de los formadores son actualmente alumnos del sistema universitario, conjunto que engloba tanto a quienes cursan estudios de grado como de posgrado.

En un contexto en el que la formación docente ha estado separada del ámbito universitario y encarnada en una abigarrada red de institutos (que supera el número de 1200 a lo largo del país) no es sorprendente el origen de la formación de los docentes de este grupo, aunque la brecha se viene reduciendo en virtud del desarrollo de las áreas y tramos de formación docente de las distintas carreras de grado universitario. No es menor el papel que ocupa la docencia como fuente de actividad y de ingresos alternativa o complementaria para profesionales universitarios, que aunque no es el tema principal de este estudio, se hace presente cuando se analiza la inserción de los formadores en otras áreas de trabajo.

En relación con la identidad de los formadores, las investigaciones verifican rasgos que tanto pueden apoyar la delimitación clara de un carácter de docente formador, como poner en duda su propia existencia. Entre las primeras, podemos citar a Vezub (2008: 11) y su definición de “trayectorias típicas” que engloba a alrededor de las tres cuartas partes de los formadores y que está formada por los docentes que llegan a desempeñar este rol en los institutos luego de varios años de trabajo en los niveles primario y medio. Las características particulares del trabajo en el nivel superior, así como su tamaño reducido en relación con los otros niveles, permiten comprender que la experiencia acumulada no sólo brinda algunas de las herramientas necesarias para formar a los futuros docentes, sino también permite poner en juego un valor adicional en la competencia por el acceso a las cátedras de los institutos.

En ese estudio también se hacía mención a la alta valoración que los docentes formadores tienen acerca del nivel. Concretamente, en las entrevistas en profundidad la totalidad de los docentes definieron el trabajo en superior como un ascenso en su carrera profesional, al vincular la actividad de la formación

con un tratamiento más profundo de los temas y una necesidad estar más capacitado para cumplir con las exigencias de la tarea.

Sin embargo, no es menor la evidencia que cuestiona la posibilidad de hablar de una identidad específica de los formadores. En primer lugar porque sólo un 10% de estos se desempeña únicamente en el nivel superior (Tenti, 2010: 79). Casi la mitad de los encargados de formar a los futuros docentes, un 47% es a la vez docente del nivel medio; un 17% por ciento, prácticamente uno de cada 5, pertenece también al nivel primario y un 21% tiene una actividad remunerada fuera del sistema educativo. Si bien la presencia en los distintos niveles de enseñanza permite a los formadores ajustar mejor su actividad en los institutos, también es cierto que la propia identidad profesional se construirá a partir de un mosaico de realidades, vivencias y necesidades que no siempre obedecen a la situación particular del nivel superior. Un dato que potencia esta situación es que en promedio los formadores trabajan 13 horas semanales en el nivel superior, mientras que su carga de trabajo en otros niveles casi duplica esta cantidad. En virtud de esta evidencia, es difícil pensar que más allá de la alta valoración que los docentes asignan al desempeño en el sector superior, esa adscripción es la que define su identidad y sus decisiones profesionales.

En relación con el contexto en que laboran los formadores, y antes de profundizar en componentes más subjetivos de la identidad de este grupo, es importante describir el panorama de ofertas de formación continua que se abre ante ellos. Existe un documento del CIPPEC (Coria y Mezzadra: 2013) que analizó las políticas de formación docente continua de 17 provincias, incluyendo a la Ciudad Autónoma y a la provincia de Buenos Aires: un denominador común apareció en la preocupación por dismantelar el mercado de capacitación en el que múltiples actores (el propio Estado en sus distintos niveles, organizaciones sindicales, institutos privados, etc.) competían por captar la demanda docente y que se convirtió en el tipo de oferta predominante de la década de los '90. En este sentido, también el formato de curso corto orientado hacia el docente individual, más allá de su adscripción a una institución o colectivo profesional determinado, empieza a ser revisado aunque con menos fuerza. Iniciativas estatales de este tipo pasan a ser subsumidas dentro de trayectos más amplios como por ejemplo el Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC que alcanzó 40000 inscriptos en su cuarta

cohorte en 2014. Otro trabajo que identifica tanto rupturas como continuidades respecto del tipo de formación docente impuesto hace dos décadas es el de Myriam Feldfeber (2010). Para la autora

más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo (Feldfeber, 2010:28).

A esta descripción de las continuidades, basada en temas de agenda temática y de sujeto al que interpela, se oponen en el texto las novedades que trae la construcción de espacios como las Mesas Federales o los encuentros en los que los docentes tienen la palabra para exponer las realidades e iniciativas de sus instituciones. De esta forma se rompe la lógica descendente que *bajaba saberes* de los expertos hacia las instituciones y docentes, reemplazándola por espacios de participación en los que las demandas de los protagonistas (situadas en contexto, heterogéneas, fuertemente vinculadas con las realidades sociales en las que se inscriben) son las que definen las estrategias y contenidos de la formación. En el momento de escribir ese artículo, el amplio grado de incertidumbre acerca de la forma en la que se efectivizarían esas políticas llevaba a la autora a preguntarse si no sería una mera estrategia discursiva. Sin embargo, una investigación posterior como la citada de Mezzadra y Coria da cuenta del incipiente despegue de las iniciativas de nueva generación.

Esta línea, que los autores mencionados veían dibujarse a partir de proyectos y políticas, se ubica en el sendero que enmarca la normativa definida en ese tiempo. Concretamente una serie de iniciativas como la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación y la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006) recuperan el protagonismo del Estado, especialmente en su nivel nacional, a la hora de promover la mejora del campo educativo. En lo que respecta a la formación docente, ya sea inicial o continua, la existencia de una institución de nivel nacional orientada a la promoción y articulación de políticas de fortalecimiento

alteró radicalmente el lugar que tenía el “ministerio sin escuelas” como habitualmente se describía a la cartera nacional de educación.

En el marco de estas políticas y como corolario a esta recuperación de la centralidad del Estado se aprobó por resolución del Consejo Federal de Educación 167/12 el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (MEN 2012). Esta iniciativa propone intervenir en seis líneas de trabajo que van desde el planeamiento federal del Sistema Nacional de Formación Docente, promoviendo la articulación de la fragmentada y numerosa oferta a nivel nacional, hasta el fortalecimiento y evaluación de las distintas etapas de la carrera docente.

En un trabajo anterior (Alu, 2014) analizamos las seis líneas del plan y los avances que se verificaron luego de un bienio y especialmente la mayor o menor adhesión que los formadores entrevistados tenían con respecto a cada una.

De entre estas líneas nos interesa sobre todo destacar la que se propone el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” por presentarse en tanto “política que supera la oferta de cursos dictados por expertos (...) para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia” (Men, 2012: 5). El espacio identificado para sustentar este fortalecimiento es el propio Instituto, lo que muestra que se abre paso una forma de interpelar al docente destinatario de las políticas como parte de un colectivo institucional y no únicamente como un profesional independiente del contexto en el que se desempeña.

El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, originado en la Resolución N°201 del CFE (Agosto 2013) retoma esos lineamientos y aporta la novedad de incluir como actores clave a los Institutos, las universidades y los sindicatos.

Uno de los componentes específicos del Plan es la convocatoria anual a proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente, así como al sector universitario y sindical. Es posible leer esta iniciativa en el contexto del nuevo protagonismo otorgado no sólo a los docentes sino también a las instituciones que los albergan, reconociéndolos como actores clave del sistema con la capacidad de generar conocimiento acerca de la realidad del nivel superior y también de los demás niveles con los cuales se articula.

Todos estos elementos conforman la estructura del campo y las condiciones objetivas en que los sujetos se movilizan y desarrollan su trayectoria.

Es dentro de estos marcos que los actores perciben referencias que limitan y otras que posibilitan y habilitan ciertas disposiciones y recorridos. Es evidente que algunos recorridos, que durante los años '90 no eran reconocidos o no recibían atención por parte del Estado, son en la actualidad promovidos por las nuevas leyes e instituciones que intervienen sobre el campo educativo. La pregunta que sigue es en qué medida los docentes formadores se sienten interpelados por estos cambios en las políticas de formación. ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los trayectos propuestos por las nuevas normativas? ¿Se ubican en una posición de implementadores, de investigadores o de receptores de dichas iniciativas?

Las miradas sobre la tarea y la trayectoria

El trabajo de campo de esta investigación se basa en entrevistas en profundidad realizadas a docentes de distintos institutos, correspondientes a una muestra aleatoria que se corresponde con las proporciones y características del nivel superior no universitario, en términos de porcentaje de varones/mujeres, formación para el nivel inicial, primario o secundario, tipo de carrera e instituto. El único corte arbitrario se refiere a no incluir en la muestra a docentes que se encuentren a cinco o menos años de la edad de jubilación, por entender que las decisiones sobre su trayectoria profesional puedan estar muy signadas por la proximidad del pasaje a la situación de retiro.

En los comienzos del trabajo de campo, la indagación se centró en la afinidad de los formadores con las seis líneas de trabajo propuestas por el Plan Nacional de Formación Docente. Los hallazgos describían a los formadores muy de acuerdo e involucrados con las líneas correspondientes a la revisión y fortalecimiento de los desarrollos curriculares, de la formación continua y de la investigación. Los procesos de revisión de los diseños tuvieron una alta participación de los Institutos, que también recibieron por parte de los docentes un importante caudal de proyectos de investigación financiados por una línea del Instituto Nacional de Formación Docente.

Por otro lado, las líneas referidas al fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes y a la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales mostraban un grado de involucramiento mucho menor por parte de los formadores. Ante la indagación sobre estas actitudes, se daban respuestas que tienen que ver con el escaso tiempo de los docentes en el instituto (a lo

que se suma el tipo de contratación por hora cátedra dictada en la gran mayoría de los casos) para atender las necesidades específicas y particulares de los alumnos, así como la poca familiaridad que tienen con el recurso informático como herramienta de clase más allá de la proyección de videos o presentaciones de slides.

Finalmente, las líneas que parecen estar más rezagadas son las dos primeras, que se refieren a la planificación y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente y a la evaluación integral de la misma.

Ambas iniciativas tienen mucho menos de técnicas que de políticas: planificar la oferta y articular un sistema nacional, con más de 1200 institutos y 24 jurisdicciones que vienen de una historia de décadas de descentralización no es tarea sencilla. En algunas partes del país, donde los institutos componen casi la única oferta de educación superior, las dos alternativas son promover la sobreabundancia de docentes formados que no pueden ser incluidos por el sistema o bien clausurar la posibilidad de seguir estudiando localmente para los habitantes. Otros distritos más densamente poblados, hacen que cualquier modificación relacionada con la oferta de carreras implique la reorganización de muchos puestos de trabajo en el ámbito de la formación, con el consiguiente nivel de conflictividad que pueda implicar. Por eso a las cuestiones técnicas de la planificación, se suman dilemas de desarrollo social, de normativa laboral y de ética ciudadana.

La cultura de la evaluación, por su parte, aparece como el punto que mayores rispideces genera: definir quién y cómo evaluará, y sobre todo para qué se evaluará, requiere la conciliación entre actores estatales de nivel nacional, jurisdiccional, las instituciones, los sindicatos y los formadores. Particularmente difícil parece ser acercar posiciones en un momento político en el que la polarización entre las fuerzas mayoritarias dificulta la construcción de acuerdos que puedan ir más allá de la duración de uno o dos períodos presidenciales.

Estos resultados de las entrevistas pueden leerse como concordantes con los hallazgos de estudios que indagaron en las representaciones de los formadores. Tenti (2010: 57) relevó, a partir de una escala de 1 a 10, el grado de satisfacción de los docentes en 9 puntos, lo que se corresponde con una escasa propensión a evaluar una tarea sobre la cual se tiene tal grado de aceptación.

Por otro lado, y en relación con las líneas que más aceptación cosechan entre los formadores entrevistados, el mencionado estudio recogió un 81% de

aceptación con la idea de que los formadores deben producir investigaciones, correspondiéndose de esta manera la percepción sobre la importancia de la actividad académica con el efectivo involucramiento de los docentes en las políticas de formación.

Desde la presentación de esos resultados en 2014 hemos avanzado en el trabajo de campo, reafirmando estas tendencias en torno a los intereses y resistencias de los formadores con las políticas planteadas. Pero también el crecimiento del volumen de datos permite generar algunas nuevas ideas que precisen la mirada.

En principio hemos encontrado que un porcentaje pequeño de los formadores no está interiorizado de las oportunidades de formación continua y desarrollo profesional que, englobadas en el PNFP se dictan en Institutos, Universidades o directamente por parte de la red virtual del INFD. Llamativamente, esta situación de lejanía con respecto a la oferta no siempre se corresponde con formadores que tengan poca inserción en el nivel superior. Antes bien, se da sólo en los casos extremos: quienes tienen muy poca cantidad de horas o (en un pequeño porcentaje) los que cuentan con una amplia carga horaria en el nivel. Una posible explicación de este último grupo, cuya falta de interés en la actualización en una primera mirada puede parecer un desvío, es precisamente la situación de estar fuertemente anclados en el nivel, a lo que se suma la inexistencia de supervisiones o de instancias de revalidación de los cargos docentes. Si a esto suma el alto nivel de conformidad con la propia tarea que se observa para los formadores en general, podemos ubicar a este grupo como poco interesado en cualquier instancia de actualización y desarrollo profesional. En contraste con el poco conocimiento de las políticas de formación continua en el marco de la normativa e instituciones educativas, estos docentes conocen y en su mayoría han transitado, algún trayecto corto de los ofrecidos por universidades públicas (especialmente la Universidad Nacional de La Plata) o privadas (FLACSO, Universidad Torcuato Di Tella o Universidad de San Andrés).

La gran mayoría de los formadores entrevistados conoce con bastante detalle alguna instancia o tramo de las propuestas bajo el paraguas del Programa Nacional de Formación Permanente, aunque no está claro para todos el hilo conductor que los relaciona con el INFD, el CFE y la política nacional. De todos modos, este grupo también tenía reservada una sorpresa para

nuestro análisis y es que si bien el grado de conocimiento y familiaridad con las propuestas oscila entre los niveles entre medio y alto, el carácter en el que se sienten interpelados es muy específico. Ninguno de los entrevistados se definió a sí mismo como un posible receptor o destinatario de esas propuestas de formación continua o desarrollo profesional. Antes bien, se ubicaron en un abanico de roles pero siempre en el lado de la oferta: como implementadores, capacitadores, coordinadores de ambos o incluso como diseñadores y evaluadores de la oferta. Sin embargo, y a pesar de existir una línea específica llamada “Trayectos formativos para docentes del nivel superior” con siete propuestas de carácter virtual, ninguno de los entrevistados la mencionó ni mucho menos marcó algún tipo de interés en recorrerlos.

Creemos que en estas últimas características de nuestra muestra se puede esconder la clave que permita evaluar con mayor precisión las políticas de formación continua y desarrollo profesional, al menos en la parte de ellas que apunta al fortalecimiento de los formadores de los futuros maestros y profesores. Explicar por qué una propuesta de carácter nacional, con un grado de alcance nunca antes visto (el PNFP se propone en el período 2014-2016 alcanzar a todas las instituciones y sus directivos con el Componente I, de carácter presencial, y a todos los docentes de los distintos niveles con el Componente II, de carácter virtual, individual y con puntaje) no ha calado hondo en los formadores, o al menos no lo ha hecho de la forma en la que Plan se lo proponía, permitirá no sólo conocer mejor y más profundamente a los encargados de la formación en los Institutos, sino también potenciar los resultados de las políticas que desde el sector terciario se derramen hacia los otros niveles.

Algunas líneas para pensar el futuro inmediato

Retomando algunas de las características principales de la identidad de los formadores, que tienen que ver con a) cierta trayectoria profesional (antigüedad en el sistema), b) altas posibilidades (39% o más) de haber transitado estudios de grado, especialización o posgrado en el sistema universitario, c) estar adscripto a otras tareas más allá de la presencia en el Instituto, y d) una alta posibilidad (35%) de encontrarse actualmente cursando en el sistema universitario, es posible que este cúmulo de características ubique a las miradas de los formadores en el horizonte de la propia universidad como espacio de formación continua, mientras que el sistema educativo no universitario

sería más bien el espacio en el que ellos puedan involucrarse desde el rol de oferentes o facilitadores antes que sujetos de la formación.

Hay otras evidencias que abonan esta hipótesis sobre lo aspiracional que la formación universitaria representa para los formadores: dos de cada tres (65%) se mostró interesado en transformar la formación de los profesorado en licenciaturas y un porcentaje superior se aprueba la idea de promover la concentración institucional, transformar a la investigación en una tarea clave de los institutos y convertir a los estudios de posgrado en el estándar para los profesores formadores.

Una interesante y extensa serie de posibilidades se abren en el horizonte para perseguir a la esquiva categoría de la “identidad del formador de docentes”. Como mencionaba Pierre Bourdieu (2003: 27) en su célebre estudio sobre los estudiantes universitarios franceses de la década del '60, a veces es necesario escapar de un principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición (en este caso, de “formador”) es una, unificada y unificadora.

La dificultad para aprehender y definir la identidad de los formadores puede y debe transformarse así en un incentivo para nuestras búsquedas, preguntas y, en el mejor de los casos, nuestros hallazgos.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés; Clucellas, Mariana y Vezub, Lea (2008). *Proliferación y heterogeneidad de las instituciones terciarias de formación de profesores. Análisis descriptivo sobre datos del Relevamiento Anual 2004*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Fundación Lúminis.
- Alu, M. (2014). Aproximaciones a los perfiles de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las trayectorias típicas frente a las políticas de formación. En *Actas IV Jornadas nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación-IICE-UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvo, D. (2006). *Exclusión y política. Estudio sociológico sobre la*

- experiencia de la Federación de trabajadores por la Tierra, la Vivienda y el Hábitat (1998-2002)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. Documento de Trabajo N°104. Buenos Aires: CIPPEC.
- DiNIECE, Anuario estadístico 2009.
- Feldfeber, Myriam (2010). Las políticas de formación docente. Revista *Voces en el Fénix*, N°3, 27-29.
- Giddens, Anthony (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2012) Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Resolución CFE N° 167/12 y Anexo I.
- Perazza, R (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente en el Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. coord. (2010). Estudiantes y profesores de la formación docente. Serie Estudios Nacionales, N°03, INFD.
- Terigi, Flavia (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento N° 50 del GTD-PREAL. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Vezub, L. (2008). Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria en VII Seminario de la Red ESTRADO *Nuevas regulaciones en América Latina*.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. Revista *Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N°42.
- Vezub, L. (2010). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En Alliaud, A. y D. Suárez (comp.) *El saber de la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO.

Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente

Stella Maris Abate¹ y Verónica Orellano²

[...] hay infinitos expertos que tienen oído para las necesidades del hombre y de la sociedad pero no por ser expertos sino porque son hombres con un sentido abierto y un sentimiento de responsabilidad de la humanidad y su destino.

Hans-Georg Gadamer

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir reflexiones sobre el papel de la mirada pedagógica en los procesos de develamiento y construcción de horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente. Particularmente anclaremos en la docencia universitaria en tanto ámbito de actuación de sus autoras.

El mismo se estructura alrededor de una serie de preguntas que interpe-lan a quienes integramos distintos espacios pedagógicos ante la posibilidad de construir cada nueva propuesta de formación. ¿Cómo vincular escenarios y propuestas de formación con políticas curriculares de distintos anclajes territoriales?, ¿Qué puede aportar la formación pedagógica a los docentes que están enseñando en las aulas de nuestra Universidad?, ¿Qué lugar deberían tener las cuestiones sociales y éticas en la formación de profesionales para una sociedad justa como la anhelada en el actual contexto social? Se trata sin duda de preguntas que nos colocan ante la necesidad de ofrecer experiencias formativas que aun reconociendo lo diverso permitan

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. smabate@ing.unlp.edu.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. vero_8294@hotmail.com

construir lo común articulando individualidades en acciones colectivas.

Quienes enseñan en nuestra universidad, provienen de distintas áreas disciplinares, y han sido formados por lo general en las Facultades en que ejercen la actividad docente, eligieron la docencia por motivos diferentes, y se han acercado a ella también a partir de diversos recorridos, participado en espacios de formación más o menos formalizados, siendo portadores de trayectorias académicas y profesionales variadas. Sin embargo, entendemos que hay cuestiones comunes a todos ellos, vinculadas al ejercicio de la docencia universitaria.

En este sentido podemos sostener que si hay algo común que nos define como docentes, es la enseñanza y su proyección ideológica. La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas, sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones, en tanto contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Al enseñar nos posicionamos, consciente o inconscientemente, en una manera de entender la sociedad y las funciones de la educación. Esto significa que transmitimos mucho más que saberes (científicos, académicos), y que al hacerlo habilitamos u obturamos la posibilidad de que más estudiantes aprendan más y mejor.

A continuación compartimos algunas herramientas conceptuales para invitarnos e invitar a los colegas docentes a construir horizontes de sentido. Disponernos a construir estos horizontes implica, utilizando las palabras de Gadamer, evocar la experiencia viva que todos conocemos.

La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre otros nuevos horizontes. El mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación (Gadamer 1997:118).

Activar el deseo de lo común

... fortalecer y cuidar el deseo de lo común en las personas
que se quiere formar, al mismo tiempo que se instituye
una idea de ese común en las prácticas mismas de formación.

Gabriel D'Iorio

Creemos que la posibilidad de mejorar nuestras prácticas docentes tiene

como condición develar, explicitar, los modos en que interpretamos, leemos, la realidad en los actos cotidianos. Esto es, en otros términos, que no es posible mejorar los procesos educativos sin problematizar la docencia universitaria. Una tarea necesaria y común a todos los que enseñamos, y que lo hacemos con una población estudiantil cada vez más numerosa y diversa que ejerce su derecho universal a la educación.

Este develamiento y este problematizar la docencia implica debatir la función social de la universidad en torno al modelo de nación que pretendemos construir; desde el punto de vista ético, implica que la universidad asuma el desafío político de cambiarse a sí misma para contribuir a una sociedad diferente (Gentile, 2011).

A su vez, conlleva entender a la formación como una aventura ética y política, como “una aventura intelectual que obliga a imaginar mundos subjetivamente posibles en el corazón de situaciones objetivamente imposibles” (D’Iorio, 2013)

En este sentido la posibilidad de articular representación y concreción de un proyecto educativo permite enlazar las búsquedas y las realizaciones personales y colectivas de los docentes movilizándolo no sólo saberes, sino pasiones, resistencias y modos de ser y estar en la universidad.

La docencia universitaria en tanto ámbito de actuación que nos pone en diálogo con testimonios reales de las problemáticas de las unidades académicas permite complementar, tensar y homologar datos e interpretaciones sobre nuestra realidad universitaria. Conviven en ella prácticas tradicionales y tendencias de cambio globales, con miradas e intervenciones institucionales singulares con claras consignas de propuestas formativas progresistas propias de un contexto latinoamericano.

En el escenario actual se pueden identificar heterogeneidades institucionales con relación a las interpretaciones de las políticas de cambio, centralmente en lo que refiere a las estrategias de inclusión cuya densidad política y epistemológica permite observar aquello con claridad. Si bien ciertas caracterizaciones actúan como restricción, en tanto es difícil incidir en ellas, no es menos cierto que para pensar cambios es necesario poder visualizar las posibilidades de incidir en este contexto. De allí la necesidad de detenernos en esta realidad, con vistas al desarrollo de propuestas con proyección de cambio. Este sentirse parte de los problemas de la universidad y analizar qué

nos pasa con las cosas que acontecen en nuestras instituciones es central para poder/saber proyectarnos.

Acordamos con D'Iorio (op. cit.) acerca del valor formativo de poner el peso de la crítica en los vínculos institucionales que producen la naturalización en un grado que va más allá del que necesitan las instituciones para sostenerse. Es decir este posicionamiento nos obliga a escudriñar los estilos de trabajo juntos a otros, las relaciones de poder implícitas en los formatos de clase, etc.

Preguntarnos sobre la docencia para qué universidad colabora a activar el deseo de lo común entendido como deseo de vivir en nación y, a instituir una idea de ese común en las prácticas mismas de formación.

Compromiso e implicación

La implicación no solamente no es ruido o un obstáculo,
sino que se vuelve una manera de conocimiento
Ardoino

Pensar la docencia orientados por horizontes de sentidos sociales de cambio implica recuperar la posibilidad de imaginar alternativas con poder instituyente. Intervenir en las prácticas concretas es trabajar sobre un proceso complejo, sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas e instituyentes. Esto nos coloca ante el desafío de visualizar procesos que se están gestando, que van a devenir en un futuro en nuevas prácticas. Desde este punto de vista la implicación no remite (o no lo hace solamente) al compromiso en tanto adhesión consciente a una causa sino a una actitud de admitir que soy objetivado por lo que pretendo objetivar: fenómenos, acontecimientos, grupos, ideas, etc. (Lourau, 1978) Es decir, esas implicaciones condicionan nuestros juicios y nuestras decisiones.

El docente universitario como intelectual “implicado” se define al mismo tiempo por la voluntad subjetiva de analizar a fondo las implicaciones de sus pertenencias y referencias institucionales, y por el carácter objetivo de ese conjunto de determinaciones. Estar implicado para Lourau, no es ni bueno ni malo, simplemente existe. No se trata de eliminar la implicación sino de analizarla y ese es el desafío profesional y ético para todos. (Acevedo, 2002)

También nos es útil como herramienta conceptual la distinción que realiza este autor entre la implicación institucional a la que define como “el

conjunto de relaciones conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” y la implicación práctica que “indica las relaciones reales que este (actor) mantiene con la base material de las instituciones”. (Lourau, 1970)

La realidad compleja requiere y exige modalidades de lectura diferentes. Desde esta perspectiva el compromiso sería para reconocer esas implicaciones y actuar de modo prudente, toda vez que participar de manera auténtica en instancias de cambio y formación conlleva reconocer nuestras implicaciones primeras. La implicación se vuelve entonces “una manera de conocimiento”. (Ardoino, 1988)

La inclusión en tanto reconocimiento de la educación universitaria como derecho constituye hoy un núcleo de debate que interpela directamente nuestras implicaciones con el estudiante imaginado o idealizado. Las tensiones entre el estudiante ideal y el estudiante real forman parte de los asuntos que obligan a los docentes universitarios a revisar sus propios imaginarios en tanto tiene implicancias sobre la confianza y la posibilidad del vínculo pedagógico.

En este sentido, en tanto categoría ética y política, la confianza como el hecho de tomar un riesgo cuando hay alguien que se presenta como desconocido, moviliza una idea del otro que se pone en juego.

Dice Cornu (1999) recuperando a Simmel que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. Establecemos relaciones y al hacerlo nos representamos al otro. La confianza en la relación pedagógica es necesaria para hacer posible el vínculo entre profesores y estudiantes a la vez que pone en escena en los distintos espacios de formación de docentes la representación respecto del saber pedagógico.

El creciente reconocimiento de la mediación pedagógica como condición para que los estudiantes puedan apropiarse de conocimientos complejos se inscribe en un doble movimiento reflexivo: se trata de indagar los desafíos que involucra el creciente reconocimiento de la educación universitaria como derecho, a la vez que asumimos la responsabilidad de reconsiderar las propias intenciones a la luz de este desafío.

Pensar a la educación universitaria como bien público y como derecho universal implica pensar cómo acompañar la ampliación de las oportunidades de acceso formal a estas instituciones con estrategias que atiendan a la inclusión efectiva de los estudiantes, asumir la responsabilidad ética de la tarea

docente comprometiéndonos en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para aquellos que deciden habitar sus aulas.

En la relación educativa siempre media el conocimiento, pero lo que hace justa esta relación es lo que siempre la precede y no puede ser reducido a ella: la interpelación ética del otro en cuanto otro. Por eso la educación es acogida del otro en cuanto otro, es hospitalidad, es ser capaces de “responder” a la interpelación ética del otro, es decir, responsabilidad (Cullen, 2011)

La pregunta por el valor de ser docente en el actual contexto universitario es una apuesta a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte. Es esta una pregunta que nos reenvía a la preocupación por las cuestiones éticas involucradas en los procesos formativos ampliando el alcance de nuestras intencionalidades.

La intencionalidad como aspecto o dimensión que da sentido a toda propuesta de enseñanza y la proyecta a partir de y hacia un escenario más amplio constituye un nudo fértil desde el cual problematizar la docencia universitaria. La vuelta reflexiva sobre los horizontes de sentido en los que se inscribe la enseñanza constituye de este modo un interrogante que perturba y nos implica en el desafío de reconsiderar nuestro posicionamiento político-pedagógico en relación a cómo enseñamos, evaluamos, seleccionamos y construimos experiencias educativas con los/as muchos/as otros/as posibles de nuestras aulas.

En esta perspectiva desarrollada todo espacio de formación docente orientado a sujetos en ejercicio reclama que estos se distancien de la cotidianidad a la vez que se reconozcan como parte de ella.

En clave didáctica, la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin 1997) nos compromete con la comprensión del sentido social y político de la profesión. Esto en un doble sentido: por un lado se trata de los aspectos éticos propios del ejercicio de la propia profesión docente, por otro desde el punto de vista de la formación de futuros profesionales, nos pone frente a la necesidad de comprender el sentido social y político de la profesión para la que formamos.

Es decir desde la perspectiva de la buena enseñanza, las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión deben formar parte de la formación de profesionales como actores comprometidos con su tiempo y el tiempo porvenir en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas (Davini, 2015)

Ninguna acción es neutral en cuanto a los beneficios que persigue ni a las razones por las que se impulsa, ni tiene siempre como objetivo principal lo meramente educativo, sino que también se agregan cuestiones personales y políticas. Toda acción humana responde a intereses, de ahí que problematizar la docencia universitaria requiere ahondar en su sentido, su para qué.

Saber proyectarnos y saber estar³

Saber proyectarse es generar inteligencia capaz de interpretar los signos y los sentidos de los tiempos históricos, y capaz de evaluar las razones de actuar.
Cullen

La capacidad de imaginar, extender el horizonte de lo pensable constituye otros de los nudos conceptuales en la perspectiva que venimos desarrollando, nos coloca en la responsabilidad de identificar los signos de la época y modos de existencias más justos – a nuestro juicio– .

La reflexión como tarea necesaria en este desafío implica al trabajo de imaginación creadora del sujeto en tanto esta aporta al contenido de la reflexión, la creación de figuras de lo pensable. (Castoriadis, 1993)

¿Qué significa extender los límites de lo pensable en la docencia universitaria?, ¿qué puede aportar la formación pedagógica para colaborar a que esto acontezca en los procesos formativos?

Se trata de dialogar con el presente reconociéndonos como parte de un escenario universitario en el cual se cruzan y se disocian interpelaciones y procesos de cambio, producto de una realidad caótica y compleja, en la cual conviven prácticas tradicionales y tendencias de cambio globales, con miradas e intervenciones institucionales singulares con claras consignas de propuestas formativas progresistas propias de un contexto latinoamericano.

Algunos horizontes cercanos sobre los que trabajamos en los distintos

³ Saber proyectarnos y saber estar son categorías propuestas por Carlos Cullen. Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Paidós.

espacios formativos de docentes universitarios y que intentan recoger estas preocupaciones son:

- Sentirnos que somos parte de los problemas que caracterizan a la universidad. El desinterés por la enseñanza, la desconfianza por los cambios impulsados desde las políticas institucionales, la inconformidad con los procesos de participación desplegados en algunos escenarios institucionales requieren de dispositivos formativos que se ocupen de estos males y de estar en las instituciones.
- Crear la necesidad de preguntarnos acerca de qué valores estamos transmitiendo en las aulas. La identificación en las propias valoraciones de la existencia de una tensión entre la imagen de alumno real y la de alumno ideal y, el reconocimiento de tensiones en torno a la preocupación por que los alumnos aprendan constituyen el punto de partida para proyectarnos desde nuevos significados.
- Inaugurar o sostener encuentros entre saberes en los que la teoría pedagógica irrumpe a propósito de una preocupación, una pregunta o una idea de cambio. Diversos grados de acercamiento de nuestro saber con las disciplinas de referencia y con los saberes construidos en el ejercicio de la docencia nos reclaman estar atentos a las relaciones entre ambos, valorando las singularidades de cada uno. Para ello es vital ocuparnos de propiciar estrategias que permitan comprender la diferencia entre las preguntas inmediatas y las preguntas conceptualmente construidas, en tanto estas últimas permiten posicionarnos desde distintos ángulos de observación. Apostar, así, a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte. (Abate, Orellano, Lyons, 2014)

Por último, y no por ello de menor importancia desde el punto de vista de una perspectiva que se propone expandir los horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente, en los actuales contextos institucionales la formación docente en vinculación con políticas académicas de cambio constituye un horizonte que nos desafía en la capacidad de saber proyectarnos y “saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro”.

Conclusiones

De acuerdo a lo compartido en este trabajo y en relación con la pregunta la docencia para qué universidad, podemos preguntarnos qué universidad para esta docencia. Es decir se trata de plantear al problema de la formación docente en contextos institucionales desvinculados de proyectos académicos que amalgamen voluntades en esa dirección.

Lo común como horizonte es inherentemente político a la vez que requiere decisiones políticas que legitimen la enseñanza como una dimensión de la tarea universitaria a la que vale la pena prestarle atención.

A lo largo de este trabajo hemos querido compartir algunas claves conceptuales como señales en la búsqueda de horizontes de una enseñanza cuya proyección ideológica ilumina sentidos sociales y humanos de la tarea docente.

A la vez este trabajo nos invita a pensar cuánto tenemos ganado con respecto al aporte que la universidad puede hacer a la sociedad en formar profesionales comprometidos.

Bibliografía

- Abate, S., Orellano, V. y Lyons S. (2014). Pensar y armar propuestas de intervención. ¿Con quiénes, para qué? En Morandi, G.; Ungaro, A. (coord.) *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp.
- Acevedo, M. J. (2002). *La implicación luces y sombras del concepto lourauniano*. (Artículo de cátedra). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.
- Ardoino, J. (1988). Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación. Conferencia dictada el día 21 de noviembre de 1988, en la Universidad Autónoma Metropolitana– Xochimilco. Transcripción de Alejandra García, David Paredes y Alma Luz Martínez.
- Castoriadis, C. (1993) Subjetividad e histórico-social. En: Revista *Zona Erógena* N° 15, Paris. Entrevista realizada por Fernando Urribarri.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- D'Iorio, G. (2012). En formación o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H. (1997). La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. En *Koselleck y Gadamer*. Historia y hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Gentile, P. (2011) *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores,
- Lourau, R. (1978) *El estado y el inconsciente. Ensayo y sociología política*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Lourau, R. (1991) Implicación y sobreimplicación. En El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas institucionales. Conferencia dictada en el marco del encuentro organizado por la Asociación Civil "El espacio institucional", Buenos Aires, 21 al 24 de noviembre de 1991.

Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual

Andrea Iglesias¹

Introducción

Este trabajo se enmarca en mi tesis doctoral en curso, donde analizo el modo en que se relacionan las trayectorias de formación inicial y continua de los “nuevos” docentes, con sus estrategias de inserción laboral, partiendo del supuesto de la reconfiguración actual de la escena educativa². Especialmente, focalizo en los “nuevos” docentes del área de sociales (también denominados noveles, novatos o principiantes) de instituciones de gestión estatal y privada del nivel medio común del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En la presente ponencia me propongo explorar y reconstruir parte de la oferta actual de formación docente continua (FDC) de la CABA, considerando instituciones estatales, de gestión privada y asociaciones gremiales, con especial interés en aquéllas que se centran en la formación de los “nuevos”. Nos preguntamos especialmente aquí si actualmente se prevén ofertas específicas para estos docentes y cómo se los considera en las propuestas de formación continua.

Desde un abordaje cualitativo y un enfoque histórico-cultural, analizo aquí

¹ CONICET-IICE/UBA, Argentina. andreaiglesias.tics@gmail.com

² Dicha investigación dialoga con el trabajo que viene realizando la Cátedra de Formación y Reciclaje Docente de la Universidad de Buenos Aires, y el equipo de investigación de los Proyectos Ubacyt “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada” (2011-2014) y “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” (2014-2017), ambos dirigidos por Alejandra Birgin.

un corpus de datos del campo de mi investigación. Desde mi doble pertenencia como profesora de nivel medio y joven investigadora, considero central repensar la formación en íntima relación con las condiciones en las que se realiza el trabajo docente. En este sentido, a través de la información recolectada en los sitios oficiales, visitas y observaciones en un conjunto de instituciones públicas, privadas y gremiales, realizo aquí una primera aproximación a sus propuestas de FDC en el contexto actual de la “reconfiguración de la escena educativa” (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013).

La problemática de los noveles se encuentra presente en América Latina y en nuestro país en las últimas décadas, y fue abordada por numerosos estudios (cf., por ejemplo, Alliaud, 2006). Mi investigación pretende analizar la relevancia que tiene la fragmentación del sistema formador en el futuro laboral de estos docentes, así como la variedad de trayectorias y perfiles que surgen en la escena de la reconfiguración, aspectos sobre los que pocos trabajos han indagado. En esta ponencia, incorporamos la categoría de “nuevos docentes” –aún incipiente–, para dar cuenta de la diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión (ya graduados o por graduarse), incluyendo a aquellos jóvenes que provienen de sectores recientemente incluidos al nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013).

Del mismo modo, pretendemos discutir ciertos supuestos detrás de las definiciones de la formación post inicial. “La lista es muy larga: capacitación, formación continua, perfeccionamiento, formación postinicial, formación permanente, desarrollo profesional, y seguramente es un listado que se seguirá ampliando” (Birgin, 2012: 19). A los fines de la presente ponencia, denominaremos FDC al camino que los docentes transitan al concluir su formación inicial –o simultáneamente, en el caso de los docentes que ejercen sin haber obtenido el título docente aún– (Davini, 2015).

El proceso de masificación de la educación media y superior, con la incorporación de nuevos sujetos que ingresan a la educación superior y eligen la docencia, ha puesto en evidencia la fragmentación del sistema educativo y formador. Para el caso argentino y latinoamericano, esto implica situarnos en el contexto actual de lo que denominamos la “reconfiguración de la escena educativa”. En nuestro país, ésta se caracteriza por la obligatoriedad de la educación media a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la aparición de nuevas universidades nacionales y lo que esto

implicó en la diversificación de la oferta del nivel superior (Rinesi, 2015), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento, entre otras), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

Paralelamente, asistimos en la última década en América Latina a un proceso de reformas en la formación docente, que en algunos países poseen mayor profundidad y cuestionan raíces históricas, así como intentan revertir las políticas neoliberales aplicadas en las últimas décadas del siglo XX. Con el objetivo de ubicar las tradiciones de FDC en la CABA, en primer lugar, relevamos brevemente las principales reformas en América Latina, esencialmente aquellas que son de utilidad para comprender la temática de los noveles. En segundo término, relevamos las principales políticas educativas en Argentina sobre esta temática en la última década. Finalmente, analizamos las particularidades de dicha formación para el caso de la CABA en los últimos años.

Las políticas focalizadas en la problemática de los nuevos docentes de la región y nuestro país, no pueden entenderse sin visualizar este proceso de masificación de la educación del nivel medio y superior desde la segunda mitad del siglo XX, con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015; Carli, 2012). Las posibilidades de acceso y la gratuidad de la educación superior en nuestro país, son rasgos a resaltar en el contexto latinoamericano. Para el caso de la FDC, la oferta es variada, existiendo opciones estatales gratuitas y otras aranceladas. Consideramos que el caso de la CABA se erige como un territorio atractivo donde indagar el supuesto de la reconfiguración.

Tendencias y debates sobre la Formación Docente Continua en América Latina

En la última década, los principales Estado de América Latina se encuentran discutiendo las reformas de sus sistemas educativos³. Dentro de este debate, la formación docente ocupa un lugar central⁴. A nivel internacional

³ Por razones de extensión, no podemos detenernos aquí en este punto. En otro trabajo hemos profundizado en las reformas de la formación docente en América Latina. Véase Iglesias, A. (2014).

⁴ Un buen ejemplo de ello son las Metas Educativas 2021. La octava meta justamente se propone “fortalecer la profesión docente” a través de la mejora de la formación inicial y favorecer la “ca-

y también en nuestra región, las preocupaciones giran en torno a captar a “los buenos estudiantes” para la carrera docente, “asegurar una formación inicial de calidad, y retener a los mejores docentes en ejercicio con una buena oferta de formación continua, una remuneración atractiva y mejores condiciones laborales” (García-Huidondro, 2011: 12).

Las modificaciones en la regulación de la carrera docente y el rol del Estado se encuentran en la agenda política de los países de la región y de los sindicatos docentes⁵, frente al desafío de elevar la calidad y equidad. Dentro de este panorama general que enfrenta la región, la FDC y la problemática de la profesionalización docente constituyen hoy temas centrales. Para el caso del MERCOSUR, se observan políticas de alcance nacional y la recuperación del rol del Estado tras las políticas neoliberales de los '90. Se introdujeron políticas nacionales de desarrollo profesional que conviven con las administraciones locales, a través de distintos organismos estatales: INFD en Argentina, el Ministerio de Educación y *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) en Brasil, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) en Uruguay y el Ministerio de Educación y Cultura en Paraguay (Birgin, 2014). Para el caso chileno, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), coordina la formación post inicial (Pogré, 2004:134). En Bolivia, toda la oferta de FDC se encuentra regulada por la Universidad Pedagógica gratuita, pública y estatal –dependiente del Ministerio de Educación y potestad del Estado Plurinacional–, desarticulando así la oferta privada.

Cada una de estas instituciones estatales posee sus propias estrategias, dispositivos y planes para incentivar la formación permanente y post inicial, sumado a la oferta del ámbito privado. También aquí se observa en la región una falencia en la articulación entre estas políticas y la formación inicial, así como una gran heterogeneización y fragmentación de la oferta. Asimismo, el grado de control y regulación estatal sobre esta oferta en la región varía (Perazza, 2014).

pacitación continua” y el desarrollo de la carrera, reconociendo la heterogeneidad en el acceso a la formación docente en Latinoamérica. Se hace hincapié en la selección de los ingresantes al profesorado y en garantizar mejores condiciones laborales para fortalecer la carrera y hacerla más “atractiva” (OEI, 2010).

⁵ Dentro de la gran conflictividad que generaron las políticas de la década del '90 entre los gremios docentes y el Estado, también existieron tensiones en torno a la formación docente, particularmente a la capacitación (Gentili *et al*, 2004).

En íntima relación con la FDC, se encuentra el desempeño de los docentes en ejercicio.

La profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad; y una gestión y una evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica (Vaillant, 2013: 50).

Actualmente, se encuentran en debate las políticas que fortalezcan estas condiciones en América Latina, dadas las falencias que posee la región⁶. Un elemento ligado al desempeño es precisamente la discusión sobre si esta capacitación debe ser estatal o terciarizada/privada.

La “carrera por el puntaje” y el mercado de cursos que generaron las políticas neoliberales de los ’90, dificultan la reorganización actual de la oferta en la región y la continuidad en el predominio del formato de “cursos aislados” (Pogré, 2004). Se destacan dos casos que superan esta organización: el ex Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) –recientemente denominada Escuela de Maestros–, un centro de formación docente público y gratuito que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; y en Chile el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, que organiza pasantías nacionales e internacionales, talleres comunales y actividades a distancia (Pogré, 2004).

En la reforma de los ’90, asistimos al llamado “proceso de profesionalización” del trabajo docente, cuyas políticas tendieron a aumentar la calidad de la formación docente, puesta en discusión, como uno de los núcleos centrales de discusión:

Los principales cambios operados apuntaron a profesionalizar, elevar la

⁶ El caso paradigmático es Chile, que desde una perspectiva meritocrática, ha tomado distintas medidas en la última década para asegurar la calidad de la formación, como la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (PFFID), la obligatoriedad de acreditar para ejercer la docencia, y un conjunto de programas de formación continua como el Programa de Perfeccionamiento Fundamental y postítulos de especialización, entre otros. Todas políticas que se encuentran en revisión por la reciente reforma educativa del dicho país.

calidad e intensificar la duración de los estudios de la formación inicial; al mismo tiempo se planteaba la ‘reconversión’ de los docentes en servicio. Con tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas actuando de manera unidireccional de ‘arriba-abajo’ (Alliaud, 2014: 12).

La carencia o falencia en la formación de los docentes en servicio y de los aspirantes a la carrera, ha sido un tema recurrente en la región. Precisamente la concepción de la FDC como la clave para saldar estas carencias promovió las propuestas fragmentadas, el credencialismo, y el “acopio de puntaje” (Perazza, 2014). Producto de estas políticas, hoy se enfrenta el desafío de la fragmentación y la existencia de “subsistemas de formación docente” con “circuitos de diversa calidad académica”. Contrariamente a la homogeneización y masividad del modelo de FDC de los ‘90, actualmente se están implementando programas y planes que tienen en cuenta la heterogeneidad de los docentes, y que piensan la FDC de forma más integral y articulada, con un rol central en el Estado. Tendiente a superar el modelo de cursos aislados, al FDC se piensa hoy mediante trayectos formativos de largo plazo y teniendo en cuenta grupos de docentes específicos (especializaciones, diplomaturas, maestrías), aunque en muchos casos persiste la falta de articulación entre la FDI y la FDC (Alliaud, 2014).

Breve historia de los avatares de la Formación Docente Inicial y Continua en la Argentina

Comenzaremos brevemente introduciendo las características del sistema formador argentino, para poder adentrarnos luego en el caso de la CABA. A principios del siglo XX, la formación docente en Argentina, surge “bicéfala” o con una “configuración bifronte”, ya que los profesores comienzan a formarse tanto en Institutos de Formación Docente (IFD) como en las universidades (Birgin, 2001). A mediados del siglo XX, surge el “desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario”, y luego se agregan las universidades privadas. Esto generó una complejidad “desde la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar” (Cámpoli, 2004: 105).

En segunda instancia, entre fines de 1960 y comienzo de 1970, “se ‘terciariza’ la FDI de nivel primario: las Escuelas Normales, que pertenecían al nivel medio, pasaron a integrar el nivel superior (posterior a la escolarización secundaria)” (Birgin, 2014: 24). También se delinear en el contexto del desarrollismo el estatuto docente y la idea del perfeccionamiento necesario luego de la FDI.

Un tercer momento, con la reforma del '90, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) pasan a ser transferidos a las provincias, perdiendo injerencia el Estado nacional en la formación docente. La FDI y la capacitación como premisa, se instalan en la agenda, generándose un mercado de cursos en el contexto de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Ambos sistemas (institutos y universidad) históricamente han mantenido poca relación y una falta de articulación, al igual que observamos en el apartado anterior en América Latina. Existieron en los '90 frustrados intentos de articulación. Por el contrario, las políticas mencionadas aumentaron la fragmentación y la desintegración del sistema educativo y formador (Alliaud, 2014). En nuestro país, al igual que en la región, políticas actuales intentan revertir esta desarticulación.

Finalmente, en los últimos años, se produce una renovación de la agenda de la formación inicial y continua, con políticas de alcance nacional:

Este viraje coincidió con movimientos desarrollados por otros países en el mismo sentido como Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Paraguay y los avances en la integración regional latinoamericana, expresados en la consolidación del MERCOSUR y la creación de la UNASUR, que dieron cuenta del modo en que América Latina se pensó políticamente desde un lugar alternativo al neoliberalismo (Birgin, 2014: 16).

En el 2005 con la sanción de la *Ley de Financiamiento Educativo* (N° 23.075) y la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206) en el 2006 –en adelante LEN–, se produce una reconfiguración del sistema educativo argentino, donde los Estados Nacional y Provinciales se comprometen a garantizar la educación como un derecho, asegurando la inclusión, la igualdad y la calidad. A través de la LEN se intenta revertir las reformas introducidas por la *Ley Federal de Educación* (N° 24.195), sancionada en 1993 –en adelante LFE– (Piovani, 2013).

Dentro de estas reformas, en el 2005, el Consejo Federal de Educación, a

través de la Comisión de Formación Docente, reconociendo la fragmentación y complejidad del sistema de FDI y con el objetivo de mejorar la articulación entre los subsistemas de formación, propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –en adelante INFD–, conformado en el marco de la LEN:

organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina (Piovani, 2013: 224).

En este contexto, son múltiples las reformas y las líneas de acción que se llevaron a cabo desde la implementación de la LEN y la creación del INFD. Por razones de espacio no podemos profundizar aquí en esto. Mencionemos, por un lado, en relación a la formación post inicial, que la LEN (art. 67) establece como derecho y obligación, la formación continua para los docentes argentinos, garantizando la gratuidad de la oferta estatal (Birgin, 2014). Por otro lado, con el primer *Plan Nacional de Formación Docente*, iniciado en 2007 por el INFD (Res. CFE 30/07), se realiza un acompañamiento a los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales, a través de distintos dispositivos. “Esta línea parte de la premisa de que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial” (Birgin, 2014: 27). Estas políticas recientes marcan una visión superadora de la concepción “instrumental” o “remedial” de la FDC de los ‘90 (Alliaud, 2014). El programa nacional de formación permanente *Nuestra Escuela* (Res. CFE 201/13), recientemente inaugurado y coordinado por el INFD, se encuentra en esta línea.

En torno a las tradiciones y la oferta actual de la Formación Docente Continua en la CABA

Al analizar la oferta de FDC para los profesores de nivel medio que ejercen en la CABA, nos encontramos con una variedad de casos. Este territorio

cuenta actualmente con una característica esencial para comprender la distribución de esta oferta, ya que más del 50% de los establecimientos de nivel medio son privados. “Las clases medias urbanas exigen cada vez menos las escuelas estatales y optan por ‘refugiarse’ en instituciones que garanticen una educación más homogénea, ‘entre semejantes’” (Perazza, 2014: 99). Esto genera mayor fragmentación y desigualdad del sistema educativo de la Ciudad.

Aquí es centra señalar que la regulación del trabajo docente (tanto en el acceso como en la permanencia en el cargo) en estas instituciones es distinta a la que rigen en las escuelas estatales⁷. Mientras en las primeras, el acceso depende de la elección del personal por las autoridades de la escuela, y de las redes sociales con las que cuente el docente, en las escuelas estatales el acceso y ascenso es por antecedentes –con un orden de mérito por acumulación de puntaje dependiendo de la antigüedad y la capacitación–, y se accede a las horas de clase en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente, previa inscripción. Es decir, en el caso de los docentes que trabajan exclusivamente en instituciones de gestión privada, las elecciones que realicen sobre su formación continua dependen de las exigencias puntuales del colegio al que asisten. Éstas varían según el tipo de institución (confesional o laica, con o sin subvención estatal) y de las reformas educativas, como es el caso de la incorporación de las nuevas tecnologías en la Nueva Escuela Secundaria (NES)⁸.

Esta particularidad de la CABA, nos permite observar la distancia que existe entre los docentes de uno y otro tipo de establecimiento. Cabe aclarar sin embargo, que muchos docentes conviven y transitan por ambos espacios. Para aquellos que trabajan exclusivamente en escuelas estatales, la FDC se

⁷ Luego de la incorporación de la de los Institutos Privados a la de Enseñanza Oficial (Decreto Nacional 371/64), los docentes de escuelas privadas se encuentran regulados por el Estatuto del Docente, al igual que los docentes estatales, aunque las designaciones y las remociones están a cargo de los propietarios de los establecimientos, regulados por el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13.07). Por lo tanto, el “proceso de selección” –como titular o suplente– no se rige por orden de mérito (ni se accede por Acto público y posterior concurso, como el caso de los estatales), sino por la “libre contratación”. Tampoco cuentan con “mecanismos estatutarios de ascenso escalafonario”, debidamente aprobado por el ente oficial de regulación, la Dirección General de Educación de Gestión Privada para el caso de la C.A.B.A (Donaire, 2012: 20-21).

⁸ La NES se conforma en el marco de la reforma que introduce la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país. En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) (mediante las Resoluciones N°47/08, 84/09 y 93/09), acordó lineamientos generales para la validación nacional de los títulos otorgados en las escuelas medias de todo el país.

torna imprescindible para sostener las horas de clase que ya posee o para tomar nuevas horas, no así quienes por el contrario, trabajan solamente en escuelas de gestión privada.

El Ministerio de Educación de la CABA es el encargado de regular la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes, estableciendo instancias obligatorias con y sin puntaje, y dentro y fuera del horario escolar (capacitación en servicio). Aquí el formato y los dispositivos también son variados, desde las Jornadas Institucionales obligatorias para cada escuela (por ejemplo en el contexto de la NES) hasta cursos obligatorios de capacitación para los cargos de ascenso (Perazza, 2014).

En el campo de nuestra investigación, hemos observados una variedad de oferta de FDC en la CABA. Particularmente, para los profesores de nivel medio del área de sociales, existe una amplia gama de instituciones entre las estatales, las privadas y las gremiales. Aunque no siempre encontramos oferta diferenciada para este nivel y esta área del conocimiento en todas las instituciones.

Dentro de las instituciones estatales, rastreamos, en primer lugar, las que poseen conjuntamente formación inicial y oferta de FDC, como es el caso de los ISFD. Aquí las propuestas son variadas, talleres, cursos por disciplinas, postítulos, diplomaturas. En todos los casos los formatos varían, aunque prima la presencialidad. Toda la oferta posee puntaje docente. También ofrecen ambas formaciones las universidades estatales. En este caso, la oferta de FDC se centra en opciones de postgrados (maestrías, doctorados) y especializaciones o diplomaturas superiores. En algunos casos, para poder acceder a esta oferta es necesario contar con título universitario, es decir no se puede acceder con el título de profesor de un ISFD. Del mismo modo, algunas universidades ofrecen ciclos de licenciaturas para aquellos profesores provenientes de ISFD.

En cuanto a la oferta estatal, puntalicemos en dos casos. Por un lado, como ya mencionamos, la particularidad en la región del ex CEPA –hoy Escuela de Maestros–, institución muy reconocida por su formación y la principal formadora de los docentes de la CABA; y por el otro, los programas de FDC coordinados desde el INFD –como *Nuestra Escuela*–. En relación al primer caso, su oferta es estatal, gratuita, y muy amplia, tanto en cuanto a dispositivos de formación, como a las temáticas. Sin embargo en los últimos años podemos observar algunas características como el aumento de las ofertas a distancia (en postítulos, cursos, etc.), y mayor presencia de problemáticas actuales (nuevas

tecnologías, la implementación de la NES, educación sexual, violencia escolar, entre otras). Actualmente observamos menos ofertas por nivel educativo y mayores opciones por disciplinas. Asimismo, observamos que ha disminuido la oferta interdisciplinaria y aquellas que se desarrollaban en otros espacios (museos, espacios culturales, etc.). En este sentido, nos preguntamos si la adaptación de estas “modas” en cuanto a los contenidos de la FDC, no abona en parte a aquella concepción instrumentalista/compensatoria de las políticas de fines del siglo XX, y conlleva el supuesto de la deficiencia de la FDI.

Por otra parte, existe una variedad de instituciones privadas. En primer término, algunas universidades privadas que poseen carreras docentes (“profesorados universitarios”) ofrecen por un lado, licenciaturas, especializaciones, diplomaturas universitarias (opciones para continuar con los estudios luego del profesorado), y también “ciclos pedagógicos” para aquellos profesionales que busquen obtener el título habilitante para ejercer la docencia. Al mismo tiempo, mantienen su oferta de formación de postgrado (maestrías y doctorados). En segundo lugar, existen instituciones que se dedican específicamente a la FDC. Aquí la variedad de la oferta es muy amplia, desde cursos cortos de temáticas actuales muy circunscriptas (como TIC, ESI, violencia escolar, etc.). La modalidad de cursada abarca múltiples opciones, desde cursos presenciales, semi-presenciales (con facilidades en la cursada, como rotación de días por ejemplo o tutorías digitales) o a distancia, primando esta última tendencia. También las escuelas confesionales poseen instituciones que ofrecen desde FDI hasta FDC, (que sustentan los valores de estas instituciones) y que también posee amplia oferta con postítulos, diplomaturas superiores, cursos, talleres, espacios de reunión y encuentro, entre otros. Particularmente en aquellos profesorado que ofrecen FDI, en términos generales, poseen además distintas opciones de FDC (fundamentalmente especializaciones cortas, y en muchos casos, virtuales).

De esta forma, tanto en la oferta de las instituciones estatales como privadas, la virtualidad, así como los espacios de formación de corto plazo, son presentados como ventajosos a los docentes. Otro factor que aparece recurrentemente, con mayor peso en las instituciones privadas, es la preponderancia del puntaje. Éste prima por sobre otros elementos, como ser la propuesta pedagógicas, el equipo docentes a cargo, el tipo de evaluación y forma de acreditación, o los objetivos y los contenidos del espacio de formación. Así

mismo, en las instituciones privadas que se dedican únicamente a la FDC observamos un énfasis en la difusión de promociones en los costos (por ejemplo, 2x1, descuentos en la matrícula por realizar varios cursos, promociones de navidad o a comienzo del año, entre otros). También observamos que en varias de las instituciones privadas que ofrecen ambos tipos de formación, el contenido de las propuestas de FDC no está accesible (en sus sitios Web) para los docentes. A modo de hipótesis podríamos considerar que al momento de difundir las propuestas, se prioriza el puntaje otorgado y el costo de la capacitación, por sobre el contenido y el tipo de propuesta pedagógica.

En el caso de las instituciones gremiales, dado que la CABA cuenta con 18 sindicatos docentes⁹, la recolección de la información se torna más dificultosa. De lo relevado hasta el momento en nuestra investigación, la oferta de FDC de los gremios es amplia y variada, primando los espacios presenciales, y en su mayoría con puntaje docente. Una particularidad es que existen menos oferta por niveles y mayor cantidad de espacios que buscan unificar las problemáticas que poseen los distintos niveles educativos. Cuentan con diplomaturas, especializaciones, postítulos, cursos, talleres. Al mismo tiempo, a modo de hipótesis, observamos que las propuestas buscan trascender la separación por disciplinas, y encontramos mayor oferta relacionada con las condiciones del trabajo docente (por ejemplo, el cuidado de la voz), así como mayores opciones relacionadas con la cultura y el arte (talleres de teatro, danzas, entre otros). También es interesante resaltar los acuerdos existentes entre los gremios y otras instituciones, como ser universidades o instituciones de FDC (tanto estatales como privadas), brindando distintos beneficios a sus afiliados (como descuentos en los cursos). Por último, en la mayoría de los sindicatos encontramos otros espacios de formación como jornadas, encuentros, charlas, conferencias de temas muy variados, a los que convocan a los docentes, y en donde generalmente se destaca la necesidad del encuentro con otros para comprender las problemáticas que atraviesa la escuela media hoy.

⁹ Algunos de estos gremios poseen la mayor cantidad de afiliados en la CABA, como es el caso de Unión de trabajadores de la Educación (UTE), Asociación docente Ademys –perteneciente a la Centra de Trabajadores Argentinos (CTA) –, la Unión Docentes Argentinos (UDA), y específicamente para los docentes de instituciones privadas, el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Otros de los gremios de la CABA son la Asociación de Educadores Porteños (AEP) –parte de la Confederación General del Trabajo (CGT) –, y la Unión Argentina de Maestros y Profesores (CAMPIS).

Finalmente, en cuando a nuestro interés principal, los nuevos profesores de escuela media, no observamos hasta el momento desde los datos recogidos, que exista una oferta específica de FDC que se centre en la problemática de estos docentes. Pueden encontrarse algunos ejemplos aislados, como es el caso un taller abierto para “futuros docentes” que ofrece actualmente uno ISFD, u otro taller dictado por un gremio conjuntamente con un ISFD. Tampoco hallamos ejemplos de ofertas que vinculen a los nuevos docentes con los más experimentados, al menos no explícitamente desde la convocatoria, situación que consideramos importantes ya que entendemos que los espacios de formación son también espacios de socialización para los docentes.

A modo de cierre

Históricamente la formación inicial de los docentes fue considerada deficiente para el ejercicio profesional. Esta perspectiva produjo que las políticas educativas centren sus esfuerzos en la formación post inicial (Davini, 2015), a modo de “varita mágica” que podía resolver todas las falencias de la FDI (Birgin, 2012). En cambio, si pensando la formación post inicial de modo integral, entendemos que es deseable que la experiencia del docente en ejercicio esté acompañada de la formación profesional, a través de la actualización de los conocimientos y la capacitación. Pensada de manera más integral, esta formación permite superar la lógica de la “fragmentación de los cursos aislados” (Davini, 2015).

Asimismo, como mencionamos en líneas precedentes, si bien a nivel internacional y en América Latina existe una preocupación por captar a “los buenos estudiantes” para la carrera docente, brindar una FDI de calidad, y capacitar a los docentes en ejercicio a través de una FDC integral para mejorar su desempeño, aún queda un largo camino por recorrer, fundamentalmente para superar la fragmentación y desigualdad instalada en el sistema formador tras la aplicación de las políticas de los '90 en la región.

Como pudimos observar en la breve sistematización que presentamos aquí, y aún exploratoria, no se prevé actualmente una oferta integral y coordinada de FDC dirigida hacia los nuevos profesores de la escuela media (menos aún, para los que se desempeñan en el área de sociales). Aparecen sí algunos esfuerzos de instituciones a cargo de la FDI de estos docentes, que manifiestan haber detectado ciertas dificultades en la inserción de sus recientes graduados,

y desarrollado ofertas puntuales para estos casos (como los talleres mencionados en el apartado anterior). El programa de acompañamiento de los noveles, a cargo del INFD, constituye un paso importante a este respecto. Sin embargo, consideramos que para superar la tradición instrumental, remedial y compensatoria de la FDC es necesario abrir el abanico de posibilidades y ofertas para los nuevos docentes, desde una perspectiva que considere a los espacios de FDC como espacios de socialización profesional, donde los nuevos docentes tienen la posibilidad de compartir con los más experimentados sus problemáticas, y a la inversa, se pueda gestar un interjuego que fortalezca la práctica y conocimiento de los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo, quizá pensando en que estos nuevos espacios puedan impulsar nuevas tradiciones de la FDC en la CABA.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista *Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires: OEI.
- Alliaud, A. (coord.) (2014). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (coord.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. Revista *Pasar la Palabra*, Nro. 6, septiembre 2013, pp. 2-6. Rosario: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).
- Birgin, A. y Charovsky (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>
- Cámpoli, O. (consultor) (2004). La formación docente en la República Argentina (Documento de trabajo). Buenos Aires: IESALC/IES/

- UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Huidondro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, Nro. 43, año XIX, julio 2011, pp. 12-22. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile A. G. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110808234520.pdf>
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. y Guindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, Vol. 25, Nro. 89, septiembre/diciembre 2004, pp. 1251-1274. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Iglesias, A. (2014). Entre molinos de viento y fantasmas históricos: pensar la formación docente y el lugar de los noveles en las reformas educativas recientes de América Latina. En Giovine, R.; Baldoni, M. y Suasnábar, J. (coomp.). *Actas I Encuentro Internacional de Educación. Espacio de investigación y divulgación NEES*, (pp. 1-15). Tandil: Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Recuperado de <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Perazza, R. (coord.) (2014). *Estudios sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf

- Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: OREALC/UNESCO/Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

Glenda Jordania Rocha Nascimento¹ y Eriveth Silva Teixeira²

Introdução

O presente artigo é resultado da pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O trabalho discute a formação docente como uma das diretrizes contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, buscando compreender como as diretrizes instituídas no Plano se materializam no âmbito do sistema de ensino público de Pindaré-Mirim. Nesse sentido, a pesquisa, foi realizada em duas escolas pertencentes a este sistema de ensino para ouvir aqueles que concretamente são os responsáveis mais diretos pela melhoria da qualidade da educação escolar: os professores.

O trabalho analisa especificamente a existência e realização efetiva das ações de formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), busca identificar, a partir do entendimento dos professores e gestores escolares, se existem contribuições reais dessas ações para a melhoria da qualidade da educação, além de identificar as novas atribuições dos docentes diante desses novos cenários desenhados pelas atuais políticas educacionais, imersas no contexto de reconfiguração do capitalismo.

Para tanto, o texto traz uma reflexão acerca das orientações dos organismos internacionais nas determinações da política educacional do Brasil,

¹ UEMA, Maranhão. glendarocha7.gr@gmail.com

² UEMA, Maranhão. erivethsilvateixeira@gmail.com

especialmente a partir dos anos 1990. Discute as implicações deste novo cenário, que se desenha para o trabalho e para as atribuições docentes nos documentos oficiais e do MEC, bem como traz à baila os dados revelados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelos docentes das escolas pesquisadas que em sua maioria, assistem ao “espetáculo de prescrições” na política educacional e se mantêm espectadores ante às mudanças que afetam sua atuação. Por fim, faz-se necessário ainda alguns apontamentos para a reflexão sobre o assunto, visto que aqui não se esgotam as possibilidades de estudos e análises posteriores sobre o objeto pesquisado.

Formação de professores e as prescrições para a organização da educação: intervenções na política educacional

A formação de professores tem ocupado posição estratégica diante do contexto das mudanças que vêm ocorrendo, particularmente nas duas últimas décadas no âmbito das políticas educacionais. Nesse contexto das mudanças, a educação e a formação de professores têm se constituído em estratégias eficazes para manter as condições favoráveis para a sustentação do sistema capitalista.

É nesse contexto, que Silva (2002: 46) salienta o ideário-pedagógico do Banco Mundial (BM) O ideário-pedagógico do Banco Mundial aos estados da América Latina, com prioridade para o Brasil, nas duas últimas décadas, está em sintonia com os determinantes e com a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador.

Diante deste contexto de mudanças e determinações externas que influenciam na realidade da organização da educação no Brasil e ressaltando os requisitos que o professor deve adquirir para ser um profissional competente, Imbernón (2010: 18), afirma que

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Segundo o autor, seguindo a lógica de mercado, a formação do professor deve se basear na constituição de um profissional que precisa aprender a desempenhar adequadamente diversas atribuições, ao mesmo tempo em que precisa ser flexível, refletindo sobre sua prática para responder prontamente as

problemáticas que surgirem, além de desenvolver autonomia que dê condições de apresentar resultados favoráveis diante das atribuições que deve desempenhar.

Distanciando-se dessa lógica, Alarcão (2010:44) traz à tona outra perspectiva para a formação de professores, quando afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. A autora mostra assim, a ideia do professor reflexivo, “que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática”. (Alarcão 2010:48)

Em oposição a isso, as reformas educacionais no Brasil e na América Latina, que vem acontecendo desde o final da década de 1960, e que se acentuaram nos anos de 1990, são oriundas de prescrições de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), e têm o interesse de adequação e reestruturação da educação aos intentos neoliberais.

Em relação a esta questão, Silva (2002:180) aponta que:

As políticas para a educação pública constituem-se por ações e atos políticos intencionais e institucionais, prescritos pelo governo federal, a fim de imprimir, de ordenar e de controlar os rumos da educação em todo o país. Expressam, ainda, os resultados dos acordos realizados entre os governos, os gestores de políticas externas e os múltiplos interesses internos dos sujeitos históricos.

A partir dessa afirmativa, entende-se que a autora traz à tona o cenário em que a educação passa a ser concebida, na medida em que se torna uma alavanca motivadora e propulsora do sistema capitalista, o maior interesse é o da manutenção deste sistema, vigorando desta forma o consenso em relação as orientações estabelecidas em sua defesa.

Diante dessa assertiva, Maranoze e Lara (2009: 3281) salientam que “a política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente na década de 1980”. E assim, ainda segundo essas autoras, as reformas estruturais, redefiniram as relações do Estado e da sociedade diante da nova ordem social imposta, desde então e mais expressivamente nos anos de 1990, “o Banco mundial vem propalando que são necessárias novas funções do Estado para conduzir um mundo em transformação”. (Maranoze e Lara 2009: 3282).

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

Contribuindo com essa discussão, Peroni (2003: 22), assevera que “[...] as mudanças ocorridas na política educacional dos anos de 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Essa redefinição está inserida nesse movimento maior de mudanças”.

Com isso, a autora chama a atenção enfatizando que nesse movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal, que é internacional, há de fato um interesse dos setores vinculados ao capital em definir uma proposta de sociedade e de educação.

E diante dessa definição de proposta de sociedade e de educação está a formação de professores que ganha papel de destaque e segundo Albuquerque (2013: 110)

É desse modo que os anos noventa registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, com investidas que ganharam visibilidade através dos grandes eventos, por assessorias técnicas e por farta produção documental. Torna-se, pois, relevante apresentar e discutir o contexto internacional que impulsionou a gestação e a implantação das reformas educacionais no campo da formação docente na América Latina, particularmente no Brasil, trazendo implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores.

Diante dessas mudanças que foram direcionadas principalmente aos países da América Latina nos anos de 1990 e que induziram o processo de inserção no mercado global, o Brasil foi o país em que a redefinição de interesses e prioridades deu-se expressivamente através de uma profunda reforma do Estado³.

Em relação a isto Albuquerque (2013: 111) afirma que

As reformas educacionais realizadas ao longo dos anos de 1990 na América Latina e Caribe fazem parte de um processo de intensas mudanças estruturais impulsionadas cuja gênese se encontra nos anos oitenta, orientadas, principalmente, pelo FMI e pelo Banco Mundial e que se inscrevem no arcabouço do projeto neoliberal de sociedade, como parte de um processo histórico de globalização capital.

³ Reforma proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para enfrentar a crise fiscal brasileira, sendo criado o Ministério da Administração Reforma do Estado (MARE) que apresenta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual estabelece a redefinição do papel do Estado que passa a ser simplesmente o promotor e regulador e não mais detém a responsabilidade total pelo desenvolvimento econômico e social, assume prioritariamente a função de gerenciador da administração pública.

Desta maneira, o autor assevera a intervenção consentida dos organismos internacionais nas diferentes áreas da sociedade e revela a presença dessas prescrições para a área social, atingindo as políticas educacionais, implicando em determinações relacionadas à formação de professores, que passa então a ser uma questão estratégica para a reestruturação capitalista.

Assim as políticas educacionais, principalmente as relacionadas a formação de docentes se reconfiguraram, passando a exigir um novo perfil profissional calcado na produtividade. A lógica do trabalho do professor ganha um viés meramente economicista, e este profissional precisa trabalhar com eficiência e a eficácia para atingir os caminhos traçados para a reestruturação capitalista.

A partir das mudanças desse período, ao setor educacional seguiram as novas demandas de mercado das orientações dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), tais orientações foram impulsionadas pela Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, que tornou-se referência para a formulação de políticas educacionais desse período e que culminou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, lei esta que estabelece as novas atribuições dos docentes, bem como as novas demandas a que eles terão que atender no exercício da profissão.

O papel dos professores, no âmbito do exercício profissional é definido, no Art. 13 da LDBEN, em que lhes são incumbências:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e

ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. A Lei supracitada aponta claramente que as novas incumbências definidas para o professor têm um relevante impacto em seu papel, pois para ele foram definidas exigências que pretendem regular sua ação, adequando-as e direcionando-as ao que o sistema capitalista impõe. E essas imposições se materializam nos Planos educacionais que são construídos e que se apresentam como a garantia da qualidade da educação, planos estes que muitas vezes apresentam-se distanciados da realidade das escolas e, de igual modo, fragilizados quanto à capacidade de irem realmente além do discurso oficial.

Determinações para as políticas de formação de professores: formatação dos planos de formação no contexto de atuação docente

Em face a todas as mudanças que vem acontecendo nos diversos setores da sociedade desde os anos de 1990 e diante da nova faceta do Estado, após a redefinição de seu papel, a forma de organizar e executar as mudanças vem se materializando em forma de Planos para o cumprimento de ações articuladas. E para definir metas em relação a educação, em 2007, se instituiu por meio do Decreto 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação básica, explícita que esta, deve ser garantida por meio de ações sistêmicas, desenvolvidas em parceria da União com estados, Distrito Federal e municípios. A principal base dessa política é a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é expresso no Plano de metas como indicador da questão da qualidade da educação, quando em seu art.3º afirma que “A qualidade da educação básica será aferida, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica-ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar”.

O delineamento da política do PDE em torno da elevação do IDEB deixa transparecer algumas limitações quantitativas do índice, pois este ao avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, leva em consideração apenas as pontuações obtidas em avaliações padronizadas focando as disciplinas de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar).

Em meio à questão de combater as desigualdades regionais e nacionais centrando atenção no rendimento dos alunos e, conseqüentemente, no trabalho realizado pelo professor, a política contida no Plano deixa evidente a razão de ser do PDE, ao apontar que “Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante a ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação exige pensá-la no plano do País” (Brasil: 2007).

Posto dessa forma, o PDE apresenta ousadia diante do enfrentamento da problemática da qualidade da educação, mas ainda fragilizado pela prioridade em testes padronizados para verificação de desempenho dos estudantes.

Tratando dessa questão, Albuquerque (2013: 183) afirma que

“a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos escolares passa a ser aferida mediante testes padronizados de larga escala, atestados pelo IDEB. E diante deste cenário de estabelecimento de metas a serem alcançadas fica evidente a complexidade do trabalho docente, bem como as exigências a que são submetidos para que as metas estabelecidas sejam alcançadas, visto que o PDE traz a questão do enfrentamento do problema da qualidade da educação em face a ações sistêmicas.

Saviani (2009: 22) discute este “enfoque sistêmico” do plano ao enfatizar que

O enfoque sistêmico é um conjunto epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado a

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim:
implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida a noção de sistema educacional tem caráter ontológico pois se refere ao modo como o próprio fenômeno é (ou deve ser organizado).

Assim, o autor afirma que este enfoque está mais próximo a uma ação mecanicista e distanciada da superação das questões mais amplas em uma visão dialética da educação.

Porém, mesmo diante das fragilidades do Plano, Saviani (2009: 41) destaca que

o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido.

Esse olhar sobre a relevância do Plano mostra que ele surge com a intenção de acabar com a fragmentação e a descontinuidade das políticas educacionais. Para tanto suas ações se operacionalizam através do Plano de Ações Articuladas (PAR) que segundo Fonseca e Albuquerque (2012: 63)

tem como foco a aprendizagem. Embora reconhecendo que as metas projetadas a serem atingidas limitam-se a qualidade da educação básica aferida pelo Ideb, o plano pode induzir a uma reflexão sobre os desafios a serem enfrentados, na especificidade de cada município e de cada escola e, desse modo, contribuir para a mudança no planejamento educacional em nível local e global.

Diante disto, o PAR, segundo os autores, favorece o diagnóstico sobre a situação da educação nos municípios, pois faz um levantamento das necessidades educacionais locais e contribui para o enfrentamento das questões problemáticas vivenciadas no “chão das escolas”. Assim sendo, a formação continuada de professores é uma das dimensões de destaque no PAR, pois é ela que se propõe, como objetivo final, a impulsionar mudanças efetivas à melhoria da educação básica (Fonseca e Albuquerque: 2012).

A formação continuada de professores e a qualidade da educação: os dados revelados

As informações reveladas, pelo estudo, trazem à baila questões relevantes sobre a formação continuada de professores que representam a materialização do PDE através do PAR no município pesquisado. O estudo mostrou ainda quais são as ações pensadas pela SEMED e qual a visão dos docentes em relação aos diferentes aspectos que estão relacionados às políticas de formação continuada de professores, bem como a qualidade da educação que vem sendo oferecida.

No Plano de Ações Articuladas do município de Pindaré-Mirim, o estudo constatou a existência de 05 ações e 14 subações referentes a formação de profissionais da educação básica, sendo que esta dimensão apresenta como indicador “a existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores.”

No início a pesquisa constatou que o PAR do município teve sua implantação na gestão anterior, mas por ser proveniente do Plano de Desenvolvimento da Educação, como uma política de Estado, passou apenas por um momento de transição, o que demandou numa reformulação do documento. Corroborando essa assertiva, em entrevista gravada na SEMED com o responsável pela coordenação do PAR no município pesquisado, este expressa que “Em reunião com a equipe do PAR anterior, quando nós chegamos, nós tivemos uma transição [...] tivemos um diálogo com o coordenador do PAR anterior e com a secretaria anterior também, e eles nos passaram as informações que durante o ano de 2010 até 2013. Houve diversos momentos de capacitação, tanto aqui no maranhão como em Brasília a equipe do PAR se deslocou a Brasília para receber a capacitação para poder elaborar o PAR” (Coord. do PAR, Pindaré-Mirim).

No Plano Municipal de Educação (PME), de Pindaré-Mirim, o documento reafirma a existência de ações e de metas a serem cumpridas com o auxílio do MEC, ao destacar que “Considerando a reformulação do Plano de Ações Articuladas - PAR em 2013, o município vai trabalhar para cumprir as metas e ações em parceria com o Ministério da Educação visto que, o Plano de Ações Articuladas-PAR, do compromisso todos pela educação para o Município de Pindaré Mirim já possui ações e metas previamente estabelecidas” (SEMED, 2013: 22).

Ainda no mesmo documento a questão da qualidade da educação ganha destaque. Para Gadotti (2013:2) a “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.” No PME de Pindaré-Mirim, ressalta-se que a “qualidade do ensino é vista sob três focos: O primeiro é a valorização do professor e sua formação continuada; o segundo contempla a qualidade da prática pedagógica; e, o terceiro se relaciona com um Sistema Educacional organizado e eficiente” (SEMED, 2013: 22).

Ao destacar a valorização do professor e sua formação continuada como primeiro foco para a qualidade da educação, o Plano traz em si a relevância da atuação do professor. Gatti e Barreto (2009: 15) corroboram essa assertiva ao salientar que “além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural”. Na compreensão dessas autoras, a importância do trabalho do professor atinge diversas dimensões da sociedade.

E quando se questionou se de fato a formação de professores está contribuindo para a elevação da qualidade da educação, a coordenação do PAR respondeu em entrevista que [...] é público e notório que quanto mais qualificação se tem, melhor se desempenha uma atividade [...]. No caso os professores, essa formação continuada o objetivo é esse, é melhorar a prática pedagógica do professor, com base, com certeza, o reflexo você vê na melhoria da educação do ensino lá na sala de aula e da das notas e do índice de melhoria do ensino da educação.

Entretanto contrapondo-se a essa afirmação em outro momento da entrevista, constata-se que apesar de ser considerada muito importante para a elevação da qualidade da educação e para o bom desempenho dos estudantes, não é a formação continuada de professores a dimensão prioritária da SEMED. Pois, quando se questionou se houve atualização do PAR e qual dimensão foi dada prioridade, a resposta revelou que “Na atualização a nossa dimensão principal foi a aquisição da infraestrutura física das escolas, [...] a dimensão que mais nos chamou atenção que estava precária é a questão da construção reforma e ampliação de escolas é essa dimensão nós trabalhamos, nós conseguimos diversas obras pro município, é das dimensões que nós achamos que tava mais com problema é a dimensão da infraestrutura básica”.

Diante disso, os dados colhidos evidenciam que mesmo a SEMED considerando a formação continuada como uma dimensão de extrema relevância para o alcance da qualidade da educação e para o aperfeiçoamento dos saberes e da práxis docente, esta dimensão se tornou prescindível no redimensionamento do PAR desse município.

Ao entrevistar as professoras constatou-se, então, que mesmo entre aquelas que já atuam há vários anos na rede municipal de ensino, grande parte não tem o conhecimento claro do que é o Plano de Ações Articuladas; e todas as professoras ouvidas, sem exceção, não foram convidadas para a construção deste Plano e, portanto, não tiveram nenhum nível de participação.

Em consonância a esse fato relevado pelas professoras, Fonseca e Albuquerque (2012: 64) já haviam constatado em estudos anteriores que

a chegada do PAR aos municípios aconteceu como tantos outros programas, ou seja, sem que houvesse um estudo coletivo, por parte de todos os sujeitos que realizam a educação municipal em todos os seus segmentos, que refletisse os anseios, as buscas e as reais necessidades da escola.

Ao ser indagada sobre o oferecimento de ações de formação continuada a professora (escola A) respondeu que

Oferece, olha agora mesmo, você sabe que tem agora o PNAIC no qual eu estou inserida, que só quem trabalha são os professores de 1º a 3º ano e todos os meses nós temos formação. (Profª. Escola “A”)

Evidencia-se na fala a restrição da formação continuada de professores, oferecida somente para alguns dos que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Por outro lado, afala de uma professora da Escola “B”, ao ser indagada, deixa claro a limitação das ações de formação ao revelar que “Eu creio que deve sim, tem alguns professores que trabalham nisso, nesse projeto, eu não sou uma delas. [...]. Tem alguns professores aqui que fazem parte de alguma formação, eles tem que ser alfabetizadores, mas eu fico mais com disciplinas novas, então não tô por dentro” (Profª. Escola “B”)

Quando a questão se relacionou a contribuição da formação continuada para a qualidade da educação pública no município a resposta de uma professora da Escola “A” exprimiu os anseios e esperanças nas ações de formação, ao dizer que “Contribui, toda formação continuada deve contribuir sim para o

crescimento de cada um até por que se não houvesse, deixasse cada professor alheio seria um caos né, tem que ter uma formação continuada que a pra sempre ter uma orientação, que por mais que a gente eu já tenho bastante anos de serviço, mas tudo que vem, tudo que vem pra me ajudar, pra contribuir com meu crescimento eu acho muito bom” (Profa. Escola “A”)

Essa concepção sobre a relevância da formação continuada expressa pela professora, está em acordo com Albuquerque (2013: 199) quando o autor exprimi que

A formação continuada, independente dos conteúdos e procedimentos adotados, deve ser vista como uma ação formadora em potencial, essencialmente porque o sujeito envolvido no processo (que não pode ser visto apenas como aprendiz) questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro e do seu próprio sistema de referência. [...] A formação continuada enquanto espaço instituinte, precisa considerar a cultura global e local, o uno e o múltiplo, o individual e o coletivo, levar em conta os fatores que envolvem o processo educativo, a escola e os condicionantes que nela operam.

Assim, a formação continuada se apresenta como uma maneira de pensar e refletir a prática do professor. Neste contexto, Zeichner (2008: 539) expõe como uma prática reflexiva precisa ser ao afirmar que

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

Levando em conta o que dizem os autores consultados na literatura e os depoimentos colhidos nas instituições investigadas, assevera-se nesse estudo, que é necessário que qualquer Plano que se proponha a garantir a qualidade da educação pautar-se nas reais necessidades existentes no chão da escola para que alcance a coerência entre o que se planeja e o que realmente precisa a escola e todos os sujeitos que dela fazem parte.

Considerações finais

Este artigo apresentou e discutiu alguns elementos deste novo cenário em que se encontram os docentes. Como pano de fundo, as intervenções dos organismos internacionais nos auxiliam a olhar com uma visão mais ampla para os Planos que integram hoje, as políticas educacionais que adentram as escolas brasileiras.

No caso das escolas pesquisadas do município de Pindaré-mirim, vê-se que apesar de o Plano de Ações Articuladas ser um instrumento para operacionalizar ações que possam favorecer a atuação docente através da formação continuada, quando alguma ação voltada para esta finalidade acontece, limita-se a atender somente alguns docentes. Além disso, evidencia-se o distanciamento das ações de formação contidas no discurso oficial que, de fato, oferecem alguma contribuição para a melhoria da qualidade da educação bem como para o nível de atendimento educacional.

Fonseca e Albuquerque (2012: 71) alertam que “uma demanda essencial para o sucesso do PAR é a necessidade de guardar coerência entre a sua concepção e a prática do chão da escola, sem a qual a definição do seu horizonte como planejamento da rede municipal perde vitalidade”.

Portanto, os planos que definem como questão central o enfrentamento do problema da qualidade da educação precisam deixar de ser instrumento usado para sustentar interesse de alguns, formatando a educação a seu bel prazer. Ao contrário, precisam permitir que aqueles que de fato fazem a educação sejam participantes ativos na construção dessa qualidade, dando-lhes as condições de vislumbrar uma ruptura com a histórica precarização da educação pública brasileira para que se possa caminhar em busca de uma real emancipação dos sujeitos através da educação de qualidade.

Referências

- Albuquerque, S.V. de (2013). *Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de Pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

- Brasil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____, Ministério da Educação. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas. Brasília.
- Fonseca, M. & Albuquerque, S. V. de (jul./dez. 2012). O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. Série- Estudos-Periódicos do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB. Campo Grande, MS, (34), 61-74.
- Gadotti, M.(2013). Qualidade na educação: Uma nova abordagem. In Anais do Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis.
- Gatti, B. A. & Barreto, E.S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F.(2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Maroneze, L. F.Z. & Lara, Â. M. de.B. (26 a 29 de outubro de 2009). A política educacional pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In Anais do IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR.
- Peroni, V. (2003). Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã.
- Saviani, D. (2009). PDE- *Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Semed (2013). Plano Municipal de Educação (PME) de Pindaré-Mirim.
- Silva, M. A. de. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados.
- Zeichner, K. M.(2008) Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, 29 (103), 535-554.

La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

María Raquel Coscarelli¹, Silvina Cordero² y Sofía Picco³

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación en el ejercicio de la docencia: discursos y prácticas en el nivel primario del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012”⁴, cuyas indagaciones empíricas se llevaron a cabo en la Región Educativa I provincial, específicamente en las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada. Este proyecto se propone construir un estado de situación de las experiencias de Formación Docente en Ejercicio (FDeE) desarrolladas en el mencionado período y, al mismo tiempo, profundizar en el análisis de los factores mediacionales que intervienen en los complejos procesos de programación, que podríamos conceptualizar como bisagras entre el *currículum* y la enseñanza. Para ello aborda específicamente las propuestas de FDeE inscriptas en las políticas de la administración nacional, provincial e institucional, y destinadas a garantizar que las políticas curriculares impacten en las instituciones y en las prácticas de enseñanza de los y las docentes de la educación primaria.

En los últimos años, se evidencia la preocupación de las administraciones centrales por asistir a las escuelas, destinando esfuerzos y recursos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mraquelct@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, GDC, IFLYSIB, CONICET, Argentina. cordero@iflysib.unlp.edu.ar

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. sofiaps@yahoo.com.ar

⁴ Acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP (H659). Período: 2013-2014. Directora: María Raquel Coscarelli, co-directora: Silvina Cordero.

de asesoramiento a docentes y personal directivo. Sin embargo, conclusiones acerca de la enseñanza en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, surgidas de una investigación previa⁵, muestran importantes brechas propositivas, resultantes tanto de los modelos y culturas institucionales de procedencia de los y las especialistas responsables de llevar a cabo la FDeE, cuanto de los ámbitos de recepción y sus consiguientes interpretaciones de los contextos de actuación. En los establecimientos, las decisiones adoptadas por los “sujetos de desarrollo curricular” (De Alba, 1995) reconocen diversas fuentes de referencia: conocimientos obtenidos en la formación inicial, en la FDeE, otros provenientes de la experiencia personal, de las tradiciones institucionales, las emanadas del personal directivo, de inspección y asesoría, que por vía presencial o escrita inciden en la práctica. Estas influencias no operan de manera lineal, pues las situaciones del contexto institucional y áulico van decantando, entremezclando y regulando saberes puestos en acción. Hemos registrado un amplio abanico de propuestas de enseñanza programadas y desarrolladas por docentes en instituciones y aulas concretas y en las distintas áreas curriculares de enseñanza. Cabe señalar también que las disponibilidades de formación —a través de las ofertas formativas— son diversas tanto en cuanto a su presencia, cuanto a las áreas curriculares de enseñanza consideradas. Un primer análisis permite identificar asimismo la participación de diferentes grupos de especialistas en educación que —desde distintos posicionamientos— inciden en la elaboración de las líneas políticas de FDeE.

El relevamiento realizado da cuenta de un conocimiento insuficiente acerca de las características de las propuestas de FDeE. En tal sentido, nos formulamos varios interrogantes, contextualizados en la focalización espacio-temporal mencionada: ¿qué proyectos/programas de FDeE se desarrollaron en la Región I de la Provincia de Buenos Aires en el período 2005-2012? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la FDeE sostenidas en las propuestas desarrolladas? ¿Qué modalidades asumen las instancias formativas? ¿A qué sujetos/actores involucran? ¿Cuáles son los temas en torno a los cuales se organizan? ¿Sobre qué dimensiones de las prácticas de programación de la enseñanza de los docentes aspiran a intervenir? ¿Qué grado de autonomía

⁵ Proyecto de investigación: “La programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP. (H588). Período 2011-2012. Directora: María Raquel Coscarelli.

docente promueven? ¿Qué instancias y cómo median a las orientaciones que derivan de las propuestas curriculares? ¿Cuáles son los sujetos y proyectos que intervienen intentando direccionar las acciones de FDeE? Nuestra investigación tomó como unidad de análisis diversos documentos y materiales de desarrollo curricular, así como relatos de experiencias de diferentes docentes registrados a través de entrevistas semiestructuradas. En estas últimas, hemos podido relevar testimonios de: docentes con responsabilidad en gestión política, dirección y formación de docentes en ejercicio, directoras y maestras participantes de las actividades de formación.

A los fines de este trabajo, de los datos relevados, haremos eje en dos cuestiones que condensan con mayor especificidad las condiciones del ejercicio profesional identificadas a partir de las entrevistas. Por un lado, reflexionaremos en torno al derecho de trabajadores y trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y al lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas en el marco de ser, a su vez, garante del derecho a la educación de la población. Por otro lado, analizaremos la complejidad que se abre en torno a las ofertas de FDeE por parte del mercado, consumidas por los y las docentes como una forma de mejorar las oportunidades de titularización y acceso a los puestos laborales, en tensión con las posibilidades que brinda el Estado para la FDeE. Estos dos focos serán el prisma en el que cruzaremos otras referencias de interés.

La FDeE como un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

En este apartado significamos el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y el lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas, como condiciones convergentes para el derecho a la educación de la ciudadanía.

El derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE se asienta en múltiples fundamentos. En primer lugar, en consideraciones comunes a todo trabajador en las que el conocimiento y creciente involucramiento de apropiación de las condiciones y de la acción de su trabajo son propicias, bajo ciertas condiciones, para generar su propio desarrollo y de la organización a la que pertenece (Mendel, 1993). En el trabajo docente, la formación es un derecho de doble implicación ya que,

por un lado, formarse es construir el propio camino de desarrollo personal y profesional, y, por el otro, se vuelca en beneficio de sus sujetos de formación.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley N° 10.579) consigna el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a “el ejercicio de su actividad en las condiciones pedagógicas adecuadas” (art.7, inc. j). De la misma forma que es una obligación de cada docente “Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento” (art.6, inc.d), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) debe estimular y facilitar “la superación cultural, técnico profesional y la capacitación del personal docente y aspirante en todos los niveles y modalidades” (art.171, inc.c) a través de diversas acciones. Entre ellas, una reconquista gremial reciente es “La organización de cursos de capacitación Docente en los establecimientos, para los Docentes en actividad” (art.171, inc.g).

Es sabido que los y las docentes enfrentan mundialmente, y en particular en América Latina, problemas y desafíos provocados por cambios externos e internos de sus sistemas educativos, para los cuales no recibieron formación. Tanto la aceleración de las transformaciones sociales de orden económico, social y cultural, entre ellas la vertiginosidad en la producción de saberes y requerimientos de formación, como la fragmentación y discontinuidad de las políticas educativas; el papel del Estado en la asignación de recursos; el desarrollo de los sistemas educativos; la composición del propio grupo docente y el reconocimiento social de su labor; la heterogeneidad y diversidad del estudiantado, y las acciones de otras agencias socializadoras, complejizan y reconfiguran las condiciones de su trabajo. El reconocimiento de las mismas, de sus derechos y deberes, es central en la formación docente inicial y en ejercicio. Sus alcances dependen de los múltiples planos en que se reconocen y concretan y que a la vez posibilitan e interfieren en los cambios: el macrocontexto en que se formulan las políticas educativas; el contexto institucional de los sistemas y organizaciones específicas; y el contexto práctico de su trabajo áulico.

La docencia latinoamericana ha estado muy ligada a la construcción de los estados nacionales y su gestación marca una fuerte tradición regulada por políticas públicas. En el presente se considera que una política pública no es sólo el curso de acción intencionalmente diseñado, sino que además es el curso de acción seguido. Su configuración depende de una serie interrelacionada de acciones y de los recursos que se poseen, medios y reglas empleados y

considerados apropiados para lograr un estado de cosas preferido. El sentido trasciende la mera intencionalidad de quienes elaboran una política y requiere comprender las interacciones y ajustes continuos que se van operando en su implementación. Las regulaciones de los gobiernos son llevadas a la práctica en las políticas de las distintas jurisdicciones y en el propio nivel escolar. En este sentido un punto de especial interés es apreciar cómo docentes y escuelas influyen a través de sus prácticas sobre esas normativas.

Para el caso de las políticas educativo-curriculares, Ball y Bowen (1998:106) conceptualizan como “ciclo político continuo” el trabajo de recontextualización que se produce en las instituciones escolares, distinguiendo entre “la política que se pretende implantar”, pronunciamientos oficiales complejos en tanto contienen y expresan luchas por el poder, “la política actual”, normativas y documentos o textos políticos que disponen las reglas fundamentales para “la política en uso”, entendidas como:

las prácticas y discursos institucionales que surgen a partir de las respuestas de los profesionales, tanto ante la política que se pretende aplicar como a la actual, dentro de su ámbito de actuación, teniendo en cuenta las peculiaridades y particularidades de su contexto y las percepciones de las políticas que se pretende aplicar (Ball y Bowen, 1998:110).

Si bien estos autores atribuyen el sentido de la política en uso al accionar de los profesionales del sistema educativo, sobre los que centran su investigación, incluyen en la recontextualización política otras instituciones y agentes que operan como “sujetos de determinación curricular” (de Alba, 1995). En lo que atañe a los microprocesos cotidianos en que se juegan los aprendizajes escolares se evidencian en ellos, a la vez, mediaciones y fuertes vínculos con los aspectos macrosociales y en este sentido, orientamos nuestro trabajo alentando contribuir en el conocimiento de estos procesos. Estudios recientes engarzan sentidos políticos amplios con los procesos también políticos de construcción de subjetividades, intentan dilucidar los procesos del aula, de la formación docente, del trabajo en los programas sociales como prácticas de construcción de sujetos. Con referencia a nuestra realidad y al problema del gobierno de nuestro sistema educativo en el contexto federal, Rivas (2004:72) manifiesta que es fundamental entender la compleja red que

configura los vínculos entre la política y la educación en la sociedad. Aclara el sentido de gobierno, que “no es sinónimo de Estado, sino la capacidad de control y conducción sobre una serie de sujetos, discursos, regulaciones, recursos, prácticas e instituciones sociales que pueden o no estar dentro de la esfera del Estado”.

Desde esta perspectiva Dussel y Caruso (1999), tomando como centro de su análisis la genealogía del aula de la enseñanza elemental, proponen el estudio de la enseñanza como “conducción” del aula en sus vínculos con la conducción de las sociedades y de los grandes grupos. Plantean el concepto de políticas didácticas en tanto prácticas de intervención en la enseñanza, políticas del aula propias de la escolarización que conllevan micropoderes de construcción de sujetos y subjetividades. A través de variados dispositivos organizacionales, metodologías, actividades, recursos, evaluaciones, etc., operan en la constitución de sujetos. Se propone profundizar y dar visibilidad a las micropolíticas del aula dando cuenta de las diferentes representaciones, tradiciones culturales, luchas entre saberes, disputas por predomios y negociaciones que en ella se plasman, en forma manifiesta, encubierta o denegada como, asimismo, consignar procedimientos y formas de funcionamiento típicas de las diversas concepciones de enseñanza que históricamente han impactado en la educación.

Sin entrar en la cuestión de la profesionalidad docente, de significaciones controvertidas según su contexto de surgimiento y condiciones de producción, coincidimos con quienes propugnan en ella, entre otras, la capacidad de producir saberes para el propio ejercicio profesional. Ello implica una buena base de conocimientos y competencias que permitan tomar decisiones según las circunstancias de intervención, esta calidad de la formación debe ir acompañada de factores contextuales tanto externos como propios de su ámbito laboral. Coincidimos con Dussel (2006) en las acotaciones que expresa respecto a los dos modelos escolares planteados por la OCDE en el año 2004, que emergen en las actuales coyunturas críticas y que enmarcan el sentido de la formación y condición docente. Refiere al:

que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente

desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente (Dussel, 2006:152-153).

Dussel no acuerda con la oposición de la enseñanza al cuidado, o lo que podría ser un modelo de formación centrado en el contexto o en la enseñanza, y agregamos otro antagonismo que se suma, a saber, el carácter del conocimiento producido en la acción y el conocimiento académico. Se trataría de un enfoque que consiste en establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado e implica siempre un proceso político en tanto está al servicio de los intereses humanos.

Entre otras temáticas a profundizar, la formación de quienes forman docentes y las estrategias que desenvuelven en el ejercicio de su función resulta de especial relevancia. “Frente a la desigual calidad de los formadores de docentes y a la falta de especificación respecto a quién corresponde el calificativo, se hace algo compleja la organización de actividades de formación específica” (Ávalos, 2006:219). Como veremos en nuestra investigación, la propia DGcYdE de la Provincia de Buenos Aires encaró acciones de formación de formadores de docentes centradas en sus prácticas.

Las prácticas de FDeE: la disyuntiva entre la formación y el puntaje

En este apartado, recuperamos opiniones de responsables de la gestión política, de integrantes de Equipos Técnicos Regionales (ETR) y de maestras entrevistadas en torno al segundo eje de este trabajo, a saber: la tensión que se genera entre ofertas de cursos por parte del Estado y ofertas de cursos pagos que otorgan puntaje y que también realizan las y los docentes como parte de su formación.

Las entrevistas con responsables de la gestión política de la FDeE ofrecieron un panorama respecto de los enfoques *macro de actuación* –caracterizados por la generación de políticas de formación, curriculares y didácticas– con énfasis en la gestión y articulación a diferentes niveles. Las entrevistadas expresaron la *organización a la que pertenecían, las funciones y los enfoques que sustentaban*.

En el caso de la responsable de la Dirección de Formación Docente Continua (DFDC), su gestión se da en un “período donde la Dirección General

asume como línea estratégica y como política de Estado, la Formación Docente Continua”. Se adoptaron en el período líneas de política curricular que ponen el eje en la FDeE como herramienta de implementación de los Diseños Curriculares (aprobados en la Provincia de Buenos Aires en 2007). Por otra parte, se focalizó en el campo de la formación docente, que emerge y reclama su especificidad. Como notas distintivas se podrían señalar, según la entrevistada, dos períodos en la gestión de la DFDC signados por el desarrollo curricular: “articulación de enfoques y posicionamiento en las distintas áreas. Y búsqueda de aquellas cosas que son identitarias de cada nivel”. Como informó la entrevistada, las acciones de FDeE en la Provincia, se dirigen a miles de docentes. Ha habido un pronunciado crecimiento de la organización, complejizándose su composición con la expansión de la estructura orgánica de los Centros de Innovación e Investigación Educativa (CIIE) y la constitución de los ETR⁶, responsables de llevar a cabo la FDeE en cada distrito. Estos desarrollos han implicado generar políticas de formación que garanticen la unidad del sistema, a la vez que iniciativas del orden local. Para ello se ha buscado legitimar estos desempeños a través de concursos para todos los cargos en el marco del Estatuto del Docente. Por otro lado, ha sido necesario ocuparse de la formación de dichos equipos de formadores. Esta problemática requirió varias vías de acción convergentes: “actualizar de manera permanente las discusiones que en el campo disciplinar, digamos, y en el campo del *curriculum*, se juegan a la hora de formarse”; para ello fue necesario establecer “espacios de formación de los formadores presenciales y virtuales”. Se trabajó para dotar de una base común, a la vez que respetar las diferencias entre formadores, reclutados en sus regiones y distritos de origen. El atender a la diversidad local llevó a encarar el intercambio entre los mismos, por ejemplo a través de la elaboración de guiones y secuencias didácticas en relación con los lineamientos curriculares. Podríamos interpretar que la propia formación de formadores radicó en sus intercambios y producciones, que operarían como acuerdos de formación para formadores y docentes a capacitar. Se trataría, en el caso de los primeros, de formación inserta en dicho proceso de producción.

Entre los cometidos de la DFDC, se halla la articulación entre las áreas

⁶ Entre 2005 y 2012, la DFDC dependiente de la DGCyE crea 25 equipos regionales que pasan, en el nivel provincial, de incluir a aproximadamente 200 formadores en el 2005, a 1000 cargos en 2013. (Entrevista a la Directora de Formación Docente Continua de la DGCE, 4/7/13).

de enseñanza contenidas en el *curriculum* provincial, con organismos nacionales en términos de políticas en general, así como con otros proyectos de alcance nacional. Asimismo es la encargada de evaluar y acreditar los proyectos de formación de oferentes externos al sistema educativo provincial. En ese sentido, desde 2012 se evidencia un esfuerzo sostenido en posicionar los CIIEs y la oferta estatal, a la vez que desalentar la oferta privada a través del otorgamiento de menores puntajes a los cursos por ella generados.

En este plano macro también se entrevistó a una representante del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con responsabilidad de coordinación con la Provincia de Buenos Aires. El INFoD también fue creada y se ha ido organizando en el periodo con el fin de dotar de especificidad a la Educación Superior con alcance nacional. Desde allí se plantean líneas generales de articulación con las provincias y en lo referido a la Provincia de Buenos Aires, éstas atañen al desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia. En un primer documento, “se identifican problemáticas, entre las que está la fragmentación, la concepción, bueno, todas las problemáticas que a nivel de formación docente se identificaron. Y frente a esas problemáticas algunas estrategias van a ser la respuesta que desde el Instituto y la Mesa Federal se va a dar”.

En 2013 se presentó “el Programa de Formación Permanente. Ese programa no compete sólo al Instituto sino que compete a los Institutos, a los gremios, a las jurisdicciones, a las Universidades, es decir, cómo planificamos la formación continua”. “Todo lo que sale de acá, que son políticas, son coordinadas con las jurisdicciones, pero hay también un sistema, un dispositivo para ver cómo se generan tanto esas políticas”; “tenés muchos actores, muchas áreas, muchas estrategias y lógicas”. Se trata de articular, no de superponer agendas “no superponer agendas, o articular es todo un trabajo de política de gestión muy delicado”. Si eso no se logra, por ejemplo con “la Provincia de Buenos Aires, con provincia y con ciudad (de Buenos Aires), el problema de provincia y de ciudad se te convierten en problemas nacionales al toque”. Entonces es un fino equilibrio el que hay que mantener. En el año 2007 se plantearon desde el INFoD tres grandes líneas de trabajo: desarrollo institucional, desarrollo curricular y desarrollo profesional, las que se redujeron a dos en el año 2009, a saber, desarrollo institucional y formación e investigación. En ellas se encuentra la regulación, entre otras cuestiones,

de la formación docente inicial y continua. Como afirmó la entrevistada, la formación docente continua (FDC) es un derecho “vinculado a desarrollo profesional”. Reconoció diferentes enfoques que la han direccionado. En los años '90, “el saber se pensaba desde la falta” a llenar con capacitación, en el presente se reconocen las trayectorias de los y las docentes como profesionales. En este sentido, la FDeE no es pos-formación inicial: “el desarrollo profesional se comienza como un continuo de la formación inicial. Si vos no generás, no ponés la semilla en la formación inicial de que toda la vida te vas a tener que profesionalizar, aprender, o sea si elegiste ser docente, sos un aprendiz de por vida”.

Hoy se cuestionan denominaciones que conllevan sentidos ligados al déficit: “no podemos decir capacitación, [es] como si fuera mala palabra [...] Pero en realidad en lo que se hizo mucho hincapié es en el desarrollo profesional para darle esa categoría que tenía el docente que, durante los '90, el reciclaje, la reconversión, no hacían más que ubicarlo en un lugar subsumido”.

Por otra parte quedó el lastre de culpabilización de la formación docente vista como responsable de la educación que tenemos: “¿cómo volvías a empoderar a ese docente y a comprometerlo? A hacerse responsable de lo que él eligió, porque un docente es un agente del Estado. Entonces, frente a cosas que decían como ‘por qué el Estado...’, bueno, ‘ustedes son el Estado’, entonces bueno volver a darle la mirada política”.

Como estrategias, desde el INFoD se propicia el reconocimiento de las nuevas identidades que se forman en docencia y la composición del sector; trabajar desde lo colectivo, “básicamente lo colectivo es lo que permite traspasar lo individual, personal e institucionalizarlo”; asumir estrategias de desarrollo coherentes con la concepción del docente como profesional, como el ateneo: “somos todos profesionales que vamos a trabajar sobre [...] un caso en el cual todos tenemos que venir con algún aporte [...] teórico, que nos ayude a iluminar ese caso; y desde la interdisciplinariedad vamos a trabajarlo, o desde la intersectorialidad; toda esa metodología había que enseñarla”.

En otro nivel de la gestión, la directora de uno de los CIIE de la Región –con mucha antigüedad en el cargo– describió las transformaciones de este espacio en las últimas dos décadas. Destacó como un cambio positivo en la configuración de esta dependencia, que le dio nueva vida, el comienzo en 2005 de la implementación de cursos de FDeE organizados por la DGCyE, y

la realización de la prueba piloto de los Diseños Curriculares en su distrito en 2005-2006, con la participación de numerosos representantes de las escuelas. Caracterizó la situación del momento como de mucho descreimiento, los y las docentes “decían ‘para qué este desplazamiento, para qué toda esa movida si esto no lleva a nada, si siempre la política hace que las cosas parezcan y después no son’, gente que decía ‘pero para qué vinimos a escribir esto que lo van a tirar al tacho de basura y no va a quedar en nada’ (...) Hasta el día que se publicaron los Diseños y la gente ahí recién creyó, y una de las profesoras, me acuerdo, de Artística, vino y dijo ‘La palabra mía está ahí’. Eso fue genial, y yo reviví”. La misma funcionaria discriminó los comentarios de docentes participantes en los cursos ofrecidos por los ETR, como parte de la propuesta de FDeE de nivel provincial, recomendados como “Che, anda ahí que aprendés”, de los “cursos pagos”, propuestos por oferentes externos a la DGCE, que podían estudiar en su casa y sólo asistir para cumplir con el requisito de la evaluación presencial.

La segunda unidad de análisis la constituyeron integrantes de los ETR. Tuvimos la oportunidad de entrevistar a una formadora de carácter generalista, otro profesional de Ciencias naturales y una tercera docente de Matemática. En estas entrevistas se expresaron consideraciones respecto de: *el carácter de la organización que sustenta la FDC* –los ETR, composición, contexto, aportes y dificultades–; la FDC y el *currículum* –vínculos, modalidades de trabajo y estrategias, resistencias–; y referencias respecto a *la propia formación de los ETR y de los principios de la didáctica de la formación*. Considerando los alcances de esta ponencia, focalizamos en el análisis del segundo eje antes mencionado, aunque por su relevancia hacemos algunas alusiones al tercero.

La formadora generalista entrevistada expresó que, desde su perspectiva, existe una clara diferencia entre los cursos que dependen de los CIIEs o directamente de Nación y los denominados “cursos de cajón”, es decir, aquéllos que los y las docentes deben abonar de manera individual para recibir la caja con los materiales de estudio a distancia. Estos dos tipos de cursos evidencian disímiles concepciones acerca de la formación docente. La entrevistada destacó que en los cursos que dependen del Estado participan directoras, docentes con experiencia, otras noveles y aún quienes todavía no se han graduado. Entonces, si bien es importante articular enseñanza, formación y ejercicio

profesional, a veces se torna complejo debido a la diversidad de participantes.

Por su parte, la ETR entrevistada del área de Matemática, consideró que el acompañamiento a las maestras es fundamental, al igual que la continuidad en los contactos del formador con los y las docentes: “para mí tiene que haber continuidad y un acompañamiento [...] sin ese acompañamiento difícilmente pueda realmente modificarse la práctica”. Menciona experiencias de ese tipo de cursos que estaban destinados a grupos de escuelas y de cada una debía asistir un docente del equipo de gestión y dos o tres maestras, lo que generaba un mayor compromiso institucional, tanto en la concurrencia como en la construcción de las temáticas a abordar en los cursos.

Los entrevistados coincidieron en que si bien la modalidad de asistencia técnica no es muy solicitada por las escuelas, es muy importante trabajar con las instituciones, pasar del/la docente individual al equipo de gestión y la institución. En el mismo sentido, las intervenciones de formación son muy diversas, algunas emergentes de su propia práctica y otras más ligadas a proyectos institucionales o del nivel de enseñanza; la ETR generalista entrevistada destacó que los temas más solicitados refieren a cuestiones de planificación y evaluación, aunque la demanda varía según distrito y cursantes.

Por otra parte, en el período estudiado, hubo cambios en las ofertas de capacitación: primero cursos relativos a la implementación curricular de las áreas, y luego contenidos transversales, alrededor de los años 2010 y 2011. El *currículum* fue eje de la capacitación, presentando dificultades de apropiación. El ETR entrevistado de Ciencias Naturales manifestó: “el diseño curricular cuesta muchísimo apropiarlo precisamente cuando los docentes tienen las cuatro áreas, [...] les llevó años leerlo”, punto en el que también coinciden las otras entrevistadas, ya que destacaron la falta de lectura de los fundamentos y del enfoque del Diseño por parte de los y las docentes. La ETR de Matemática expresó que la formación fue necesaria para suplir la obsolescencia de saberes, ya que los y las docentes necesitaban cambiar sus prácticas de enseñanza para adecuarlas al Diseño Curricular pero no contaban con los saberes necesarios para ello.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas a los ETR, aparecieron menciones interesantes en torno a su propia formación. En este sentido, la ETR del área de Matemática aludió a una “didáctica de la capacitación” que se iba construyendo en las diferentes reuniones en las que los ETR discutían sobre

los antes mencionados “guiones” y también sobre el sentido de la FDeE. Se trataba de recuperar reflexivamente estas experiencias. Se podría conjeturar que gran parte de esta didáctica de la formación es experiencial. En este marco un resguardo importante es lograr la adecuación conveniente respecto de los saberes e intereses de los y las docentes participantes. Podríamos inferir que la formación de los ETR fue labrando su propio currículum a partir de reuniones de coordinación en charlas, orientaciones y sobre todo a partir de la elaboración de su propia práctica.

La tercera unidad de análisis estuvo conformada por maestras. Se entrevistó a cuatro de ellas de escuelas primarias de la Región 1, que hubieran sido participes de actividades de FDeE en el período escogido 2005-2012. Las mismas desempeñan su labor en distintos grados, en escuelas del Estado de diferentes características respecto de su emplazamiento y comunidad educativa, aunque con predominio en la atención de una población proveniente de sectores socioculturales medios y bajos, sobre todo estos últimos, propios de las escuelas públicas. Las entrevistas fueron efectuadas en sus ámbitos laborales, en los tiempos cedidos por las docentes, en oportunidad de que sus alumnos estaban con actividades de otras áreas curriculares.

Las docentes refirieron con distinto énfasis a diversas cuestiones: el acceso que tuvieron respecto de la comunicación de la oferta; la demanda hacia las actividades de FDeE entre sus colegas; los tipos de actividades de FDeE: Cursos, Asistencia Técnica y un menor reconocimiento de las actividades de formación generadas en su propia institución; la procedencia de la oferta: actividades gratuitas del Estado a través de los CIIEs y cursos pagos de diversas entidades oferentes. Respecto de las actividades en sí mencionaron: la modalidad de trabajo, el contenido y su tratamiento, los enfoques que reconocen, los aprendizajes que dejaron, sus preferencias respecto de ellos, la repercusión en sus escuelas. Comentaron además las experiencias institucionales de escuelas en las que participan. Si bien el material empírico con el que contamos es muy rico para el análisis, a los fines de este trabajo mencionamos algunas cuestiones que aluden a la *demanda a las actividades de formación*. En este sentido, las maestras entrevistadas manifestaron que la calidad de la oferta despierta la demanda, lo que redundaba en que determinados formadores y actividades sean más solicitados. Sin embargo, para algunas entrevistadas, los cursos propuestos por el CIIE todavía tienen escaso eco en las escuelas, sobre todo aquéllos que no se efectúan

en el horario de trabajo y que son difíciles de abordar por el tiempo que ellas disponen. Por otra parte, las docentes expresaron que hay una demanda instalada todavía respecto de los cursos pagos, “los comprados”, pues los mismos dan puntaje cuya acumulación sirve para obtener cargos y titularizaciones. Por otra parte, con respecto a los *tipos de actividades de formación*, las maestras entrevistadas en su mayoría reconocieron más claramente los cursos, pagos o no, por haber asistido a los mismos, no así la asistencia técnica como tal. Manifestaron a su vez que en el período ha habido cambios respecto del crecimiento de la oferta, de la calidad de la misma y de la mayor inclusión de participantes. Una de las docentes mencionó un marco político que tiende a desalentar el mercado de cursos y fortalecer la acción de los CIIEs, cuyas actividades consideró de mejor nivel. Por otra parte ubicó la FDeE como una conquista laboral. Otra entrevistada mencionó al gobierno y sus políticas como origen de los cambios. Si bien reconocieron proyectos comunes, intercambio institucional, etc., en general no ligaron la FDeE con actividades insertas en la vida institucional. Por otro lado, en lo que refiere a *las actividades de formación en desarrollo*, los cursos de los CIIEs en general fueron valorados positivamente: se los caracterizó como “espacios de intercambio”, para algunas (aunque no para todas) se construye conocimiento recuperando experiencias docentes, se evidencia coherencia en la modalidad de trabajo de los formadores, etc. Se planteó que han fortalecido la comprensión del *currículum*, enriqueciendo modalidades de trabajo en el aula. Aportes centrales han sido orientaciones para seleccionar contenidos, programar, armar proyectos, efectuar secuencias didácticas, situaciones de enseñanza, integrar saberes, con menciones especiales de las áreas de Prácticas del lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, Matemática. Por último, cabe mencionar que las maestras entrevistadas destacaron puntos que podrían mejorarse respecto a los cursos brindados por el CIIE. En primer lugar, mencionaron que algunos cursos resultaron breves; y otros, no se adaptaban a la realidad de las escuelas. En segundo lugar, algunas docentes reclamaron que el personal directivo asistiera a los cursos a fin de generar mayor compromiso institucional. En algunas escuelas, no siempre se propiciaba compartir lo aprendido en los cursos y muchas veces había criterios distintos respecto de las tareas a emprender. En oposición a lo anterior, hay entrevistadas que destacaron la institución a la que pertenecen y la labor directiva, en cuanto al estímulo para con el intercambio y la actualización docente.

Algunas notas de cierre

Cada uno de los entrevistados, desde su particular punto de vista, aludió a diversas aristas que hacen a la complejidad de la FDeE, evidenciando a su vez los microprocesos políticos que contribuyen a su configuración. En primer lugar, podríamos decir que las prácticas de FDeE son parte de las políticas públicas que se llevan a cabo desde la DGCyE, en el sentido que las conceptualizamos previamente. En segundo lugar, estas prácticas podrían ser entendidas, a su vez, como políticas didácticas en tanto buscan intervenir en la enseñanza con el involucramiento de diferentes sujetos, como algunos de los entrevistados. En este sentido, la FDeE busca dar respuesta a un derecho de los trabajadores y trabajadoras de la educación que se vincula a la formación profesional, y, al mismo tiempo, es parte de una estrategia curricular más amplia que pretende mejorar las articulaciones entre el *currículum* prescripto y el *currículum* real.

Por otra parte, a partir del análisis realizado, emerge una dimensión eje de la FDeE, a saber, la institución. Como sabemos, en la institución el *currículum* adquiere concreción. Para los ETR esto es central para lograr una formación de mejor calidad y un mejor acompañamiento; para las maestras, es un aspecto fundamental en el que seguir avanzando, porque no siempre se alcanza coherencia a nivel institucional para trabajar adecuadamente. En ambos casos, la institución es importante y despierta potencialidad para seguir trabajando en el mejoramiento de la enseñanza.

Por último, es interesante mencionar, con vistas a una profundización posterior, la “didáctica de la capacitación” o la “didáctica de la propia formación de formadores”. Esta categoría, que apareció en las entrevistas, da cuenta de la riqueza de los saberes construidos en las prácticas para su mejoramiento. Como adelantamos en el marco conceptual-referencial y como expresa Davini (2015), los saberes producidos en la práctica tienen mucho valor por su incidencia en la práctica misma, presentan una construcción compartida por los diferentes sujetos a quienes interpelan y poseen un componente teórico y reflexivo muy importante.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos por la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más

bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones (Davini, 2015:32).

Bibliografía

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. y Bowen, R. (1998). El Currículo Nacional y su “puesta en práctica”. El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista Estudios del Currículum*. 1 (2), 105-131.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La Invención del Aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez Nogueira, R. (1996). *Análisis de Políticas Públicas*. Buenos Aires: INAP.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel

*Erika Villarruel¹, Daniela Dalla Pozza²,
Vanessa Accinelli³ y Valeria Gaitán⁴*

Introducción

En este artículo presentaremos un breve estado de avance de un proyecto de investigación que se está realizando en el ISFD N° 104 de Quilmes en el marco de la convocatoria 2013 realizada por el INFD.

La problemática que nos convoca es interpelar acerca de los usos y sentidos que los docentes le atribuyen a la lectura en el nivel, recabar cuáles de estos usos están más difundidos y reconocer cuales son los criterios utilizados por los docentes en la selección, secuenciación y actualización de la bibliografía.

Las preguntas preliminares que atraviesan nuestra investigación son: ¿de qué maneras los saberes, criterios, usos y sentidos atribuidos por los docentes a la lectura, inciden en las formas de apropiación que los estudiantes realizan de las lecturas ofrecidas en las diversas asignaturas?

¿Qué lugar ocupa la lectura en la enseñanza de las diversas asignaturas en la

¹ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. erikavillarruel1@gmail.com

² ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. dandallapozza@yahoo.com.ar

³ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. accinellivb@gmail.com

⁴ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. valelaugaitan@gmail.com

formación docente? ¿Qué sentidos construyen los docentes sobre la lectura en la enseñanza de sus materias? ¿Qué saberes y criterios ponen en juego los docentes para la construcción de estrategias de selección de materiales de lectura?

¿Los docentes consideran a la lectura como una herramienta aún en construcción, o bien suponen que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura las prácticas de estudio específicas o aún se los exige sin más?

Con estos interrogantes de partida, la investigación apunta a indagar acerca de cómo se piensan las relaciones entre lectura, enseñanza y aprendizaje en el primer año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFD.

Para responder a estas preguntas utilizamos las técnicas que desarrollamos a continuación con el propósito de **construir datos** que nos permitan encontrar algunas explicaciones sobre la problemática que hemos seleccionado.

En el proceso de construcción de los datos mediante las entrevistas y el análisis de los proyectos de cátedra, tal vez con ellos lleguemos, previo análisis reflexivo y entrecruzamiento de la información a dar por resueltas algunas de las preguntas que inicialmente nos planteamos.

Nuestro trabajo es cualitativo, se trata de una investigación descriptiva y explicativa. Nuestras fuentes de información son: los docentes, los legajos de los mismos, los proyectos de cátedra, las cajas con las fotocopias y las carpetas de los estudiantes.

1.- Realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes.

2.- Estamos en proceso de análisis del material documental: proyectos de cátedras de los docentes, las cajas de bibliografías de los centros de copiado y carpetas de estudiantes.

Queremos identificar en las propuestas de los docentes las concepciones que tienen sobre la lectura (en la fundamentación de sus propuestas), cómo aparece citada la bibliografía, si se remite a libros completos o a capítulos. Los soportes en la que se la ofrece (papel/ digital)

La pertinencia de ésta con el Diseño curricular y la actualidad de la misma, con el objeto de buscar coherencia con el resto de los componentes del proyecto. Fundamentación, contenidos, bibliografía. Esto de acuerdo con la resolución que establece el formato para la presentación de los proyectos de

cátedra para los ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Esta estrategia nos permite extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Analizamos la bibliografía (materializada en las fotocopias) donde observamos las formas en que los docentes presentan, ofrecen el material, allí vemos la legibilidad de los textos, la mención o no de los libros de donde son extraídos los capítulos, si están marcados, resaltados, con inscripciones, entre otras.

Podemos triangular entre las respuestas obtenidas en las entrevistas, las propuestas realizadas en los proyectos de cátedra y los textos concretos que ofrecen a los estudiantes.

Para las entrevistas semi-estructuradas, elaboramos guías con ítems de indagación flexibles que permitieron obtener información acerca de en qué consisten las prácticas y teorías que los docentes construyen alrededor de ellas.

Las dimensiones de las entrevistas son:

- Concepción sobre la lectura
- Caracterización de los estudiantes y su implicancia en el recorrido académico de la propuesta pedagógica
- Criterios para la selección de la bibliografía (para los alumnos y del docente)
- Formato de la bibliografía que se ofrece a los estudiantes (digital, copias)
- Lugar de la bibliografía en el marco de la clase mencionada o no, y en qué momento
- Dificultades que se observan en la lectura, comprensión y abordaje de la bibliografía
- Estrategias concretas implementadas para el trabajo con la bibliografía (en el aula y fuera de ella)
- Bibliografía y evaluación

Las entrevistas se realizan indagando a fin de obtener la explicitación de las prácticas docentes, las decisiones que implícitamente influyen en las estrategias implementadas además de develar el trabajo en el campo académico y la concepción de alfabetización académica que los docentes portan.

Así algunos de nuestros objetivos son: Identificar las expectativas de los

docentes en cuanto a las posibilidades de los estudiantes de acceder a los textos académicos, indagar acerca de la relación entre la bibliografía propuesta y su impacto en el desarrollo de las clases.

Las nociones que aportan las corrientes denominadas alfabetizaciones académicas y Escribir y leer en las disciplinas estructuran teóricamente nuestro trabajo. Además, la perspectiva sociológica cultural relacional de Bourdieu nos permite pensar el entrecruzamiento entre las prácticas de enseñanza expresadas por los docentes y los efectos que ellas producen.

Desarrollo

Nos resulta altamente significativa la categoría de **alfabetizaciones académicas**. Ésta refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias que se ponen en juego (o no), para formar parte y participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el Nivel Superior.

Forman parte de este conjunto, las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de dicho nivel, junto con los procesos por los cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

Entendemos que **alfabetizar académicamente**, equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. **La alfabetización académica implica que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. La cultura académica es una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas del nivel.**

Entendemos a la **cultura académica** como aquella cultura con la que se encuentran los ingresantes en la educación superior y que se diferencia de la cultura preponderante de la escuela media, de donde la mayoría de los estudiantes provienen. Este encuentro entre culturas indica que los modos de estudiar, leer y escribir son distintos.

Como nuestra investigación es realizada desde la perspectiva sociológica cultural de Bourdieu, son fundamentales las categorías de campo, habitus, capital cultural y sentido práctico.

La categoría de **lectura académica** se desprende de lo dicho hasta aquí, ya que es a través de ella que los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de las disciplinas. Los modos de lectura

requeridos en cada asignatura no son una prolongación de procedimientos adquiridos en forma general, sino que precisan ser reconstruidos para poder servir en otros y esto amerita procesos de aprendizajes.

Entendemos a la lectura como una práctica social que adquiere características diferentes según las diversas comunidades en las que participan los lectores.

Las culturas lectoras académicas, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas por los ingresantes. Por lo cual, los docentes deberían propiciar un trabajo de iniciación a la mencionada cultura para que los estudiantes puedan realizar modificaciones en sus procedimientos vinculados con sus modos de lectura general a fin de “ajustarlos” a los requeridos en las disciplinas del nivel superior.

Interpretamos el espacio de la Educación Superior en los términos de Bourdieu, para quien la sociedad es un espacio donde interactúan un conjunto de campos, en el cual cada campo constituye un espacio de conflicto entre los agentes que lo ocupan, quienes rivalizan por los bienes allí ofrecidos, en el que cada estudiante y cada docente tiene una posición específica en el campo cultural (en nuestro caso, campo académico), la cual determina su ventaja en cuanto a la tenencia de **capital cultural**, que a su vez le confiere el poder para acceder y completar los grados educativos. Siendo que las posiciones son diferentes, el **capital cultural** no se encuentra igualmente distribuido, por lo tanto, algunos estudiantes estarán en una situación de ventaja o desventaja respecto a otros.

Siguiendo con Bourdieu, esta cultura se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, dejando allí su sello la posición social de origen.

En nuestro contexto, el de la educación superior no universitaria, pero también el de la universidad, como hacen mención la mayoría de los trabajos dedicados a la temática, se observan claramente los contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, representado por los docentes y sus demandas. Cualquier agente-sujeto que pretenda alcanzar un título en dicho campo, deberá asumir el *habitus* que dicho campo exige. Si éste *habitus* difiere significativamente del de origen, la obtención de

un título será una tarea muy difícil. Por el contrario, si éste es parecido al de origen, entonces la obtención de un grado superior se facilitará.

Bourdieu y Passeron (2003/1964) encontraron que la posibilidad de ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo trasciende los obstáculos económicos y se encuentra estrechamente vinculada con el origen social de los sujetos ya que es éste el que determina el *habitus* de origen del estudiante.

Asimismo, nos resulta útil la categoría de análisis de **“cálculo simbólico”** derivada de los trabajos realizados por Carina Kaplan y Daniel Filmus, entre otros, permitirían dar cuenta de cómo los sujetos sociales son definidos por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios. Al mismo tiempo se hacen propias esas expectativas en relación a la experiencia social y escolar que los sujetos construyen como sujetos históricos. Estas expectativas se manifiestan en la interacción, a la vez que marcan el espacio de cierta lucha simbólica. **En este “cálculo simbólico” se ponen en juego principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos, dotándolos de cierto grado de predecibilidad.** Consideramos que las prácticas para el abordaje de la bibliografía del nivel expresadas por los docentes constituyen *discursos anticipatorios* y *disposiciones prácticas*, por lo cual nos interesan los efectos que éstos producen en las propias prácticas de enseñanza.

En nuestro proceso de investigación estamos analizando estos **discursos anticipatorios** y las **disposiciones prácticas** en la triangulación del análisis de los proyectos y de las entrevistas.

En este sentido, las prácticas expresadas por los docentes podrían reflejar las expectativas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos.

Entendemos por **discursos anticipatorios** aquellos que operan distinguiendo individuos y grupos sobre la base de cualidades individualizantes como “talentos”, “inteligencias”, “capacidades innatas”, entre otras. Esta distinción plantea que los mejores y los más brillantes triunfan mientras que los inferiores fracasan. El límite entre los que “triunfan” y “fracasan” está dado por los talentos y capacidades propias.

Las **disposiciones prácticas** son entendidas en el marco de lo que Bourdieu llama **“sentido práctico”**. Se trata de un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión, de estructuras cognitivas duraderas y esquemas

de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada, donde el **habitus** determina ese sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada.

En la construcción de nuestro estado del arte, pudimos reconocer que la mayoría de las investigaciones vinculadas a nuestra temática, abordan la problemática de la alfabetización académica desde un doble eje: lectura y escritura. Sin embargo estas investigaciones están centradas casi exclusivamente en la educación universitaria. En esta dirección podemos mencionar: Los estudios en investigaciones de la Dra. Paula Carlino (2011) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*, donde se analizan las variables que intervienen en la lectura bibliográfica solicitada en los institutos de nivel superior. La autora sostiene que a los ingresantes de estudios superiores les es requerido “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”... También se analizan las connotaciones implícitas del conocimiento contenido en los textos y de las prácticas lectoras (naturalizadas por los docentes) las que configuran obstáculos en el desempeño académico de los estudiantes. La autora sugiere que los docentes tomen en cuenta las características de los textos y de la nueva cultura a la que precisan ingresar los alumnos de nivel superior. Así, los profesores deberían explicitar estas dos últimas cuestiones, que en la mayoría de los casos, se presentan tácitamente.

Otro de los trabajos significativos, es *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*” (2004) de Viviana M. Estienne y Paula Carlino, quienes en su recorrido investigativo exponen los primeros resultados de los estudios realizados sobre la lectura en el ámbito universitario, caracterizando así las modalidades de lectura que se pretenden de los estudiantes en este nivel, particularmente en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, y se las confronta con las prácticas concretas y reales que traen los alumnos de su recorrido por la educación secundaria. Las investigadoras señalan que las dificultades lectoras con las que se encuentran los ingresantes, se vinculan directamente con su poca experiencia en los modos de lectura que la universidad les requiere. El motivo principal que dan los docentes por el que no se ocupan de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: “tutelarlos” se percibe como una ofensa a su madurez, una traba a su desarrollo como lectores autónomos. Cuando algunos alumnos solicitan mayor orientación, esto es

percibido por los profesores como signo de dependencia e inmadurez. En otro estudio exploratorio *Leer en la universidad. Un estudio exploratorio sobre las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes* (2008) de Viviana M. Estienne, se analizan las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad, a la luz de las concepciones de docentes y estudiantes. Los resultados dan cuenta de que las dificultades en el abordaje de la lectura se relacionan principalmente con la singularidad de los modos de leer esperados en la universidad, los cuales se diferencian de aquellos que los estudiantes traen de sus trayectorias anteriores. Las explicaciones de los profesores sobre las dificultades en la lectura, se relacionan, por un lado, con la distancia que media entre las expectativas docentes y las acciones de los alumnos y por el otro, con la naturalización de las prácticas lectoras de los docentes que, al ser lectores expertos, no advierten la complejidad que éstas conllevan. Es importante para nosotros la investigación de Federico Navarro, (2013) *Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional*, cuyo sostén teórico se basa en el enfoque escribir a través del currículum, esta mirada propone que la lectura y la escritura universitarias están inscriptas en las culturas disciplinares específicas y por lo tanto, los docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas académicas. Elvira N. de Arnoux en su investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires plantea que los docentes en sus diferentes espacios curriculares poseen conciencia de la importancia de la lectura y la escritura en el nivel superior, y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en el aprender; sin embargo surge una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente en la práctica pedagógica, con las consiguientes consecuencias de la mencionada distancia.

Si bien la mayoría de los docentes dan cuenta de un reconocimiento de la alfabetización como un proceso esto no conduce a la puesta en marcha de acciones que tiendan a resolver las dificultades que se presentan en las trayectorias académicas de los estudiantes, en tanto es posible que este accionar sea considerado ajeno al tipo y naturaleza de las obligaciones que corresponden a la universidad. En ese mismo artículo se señala que cuestiones como el desggranamiento ocurren, entre varias causas, por “dificultades en la comprensión y producción de textos”. Una divergencia que podemos encontrar con

respecto al abordaje de Carlino, es, en realidad, una profundización y especificación del lugar que podrían llegar a tener los profesores de las áreas disciplinares. más allá de aquellos vinculados a la enseñanza de la expresión oral y escrita. Se supone que si los alumnos ingresan a la universidad con buen dominio de las competencias en la lectura y escritura, podrán desempeñarse adecuadamente en tareas que exijan leer y escribir en áreas de conocimiento específicos, por ejemplo historia, biología, geografía, física, pedagogía, química. Esto abre un panorama más que interesante a la hora pensar estrategias concretas y situadas para acompañar las trayectorias estudiantiles.

En lo que respecta a la estructura metodológica, realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes. El material cualitativo recogido no sólo posee descripción y evaluación de situaciones, sino también expresiones valorativas e interpretaciones subjetivas. El análisis de este material “inestructurado” no lo entendemos como la última fase del proceso de investigación sino como parte del diseño de la misma y una redirección para la siguiente etapa de la recolección de datos.

Este análisis va mostrando los modos en que se presentan las prácticas docentes frente a la inclusión o no de la lectura, su mención de la bibliografía con su abordaje, pues no siempre aparece presente en el planteo de las mismas.

Simultáneamente con las entrevistas y posibles re-entrevistas comenzamos con el análisis del material impreso (proyectos de cátedras, materiales bibliográficos, apuntes), lo cual devela los posicionamientos de los docentes respecto al mismo. Y que al vincularlo con lo declarado se inicia una apreciación de líneas caracterizadas, a veces, por la coherencia entre ambos mientras que en otras no se hace presente.

En estos momentos nos encontramos abocados al análisis del contenido de los Proyectos áulicos y de los materiales bibliográficos.

Esta estrategia permitirá extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Conclusión

En esta ponencia queremos dar cuenta del trabajo que estamos desarrollando como un equipo en formación, compuesto por docentes y estudiantes con la complejidad que esto implica en el contexto de una investigación financiada por el INFD. La misma ha tenido un plazo de un año de realización,

en este caso nos interesa dar cuenta del proceso que venimos transitando en la tarea de investigar las propias prácticas en un nivel que tiene, lamentablemente poca tradición en investigación, porque más allá de que forma parte de las funciones que tienen que cumplir los ISFD: formación, extensión e investigación, las oportunidades, y el financiamiento para la realización de las mismas son escasas.

Nos parece significativo para este espacio relatar el proceso de elaboración de nuestra problemática, de nuestro marco teórico, en función de las categorías de análisis que fuimos encontrando mientras realizamos el trabajo de campo, la permanente y ardua tarea de construir el estado del arte y de datos significativos para comenzar a encontrar explicaciones a nuestra problemática.

En este momento de nuestro trabajo, sólo tenemos algunas conclusiones provisorias, y muchas preguntas, las que seguramente, darán lugar a nuevos trabajos de investigación y de futuras tesis.

La única certeza que tenemos es la necesidad de construir espacios permanentes en los ISFD donde la investigación y la formación para la misma sean partes constitutivas de la formación docente.

Algunas conclusiones provisorias

Es interesante observar como la caracterización que se hace de los estudiantes parece tener un correlato en el tipo de prácticas declaradas por los docentes. Esta relación es visible en lo expresado por los docentes en las entrevistas y en algunos casos, en su proyecto de cátedra. Algunos docentes manifiestan encontrarse con un grupo de estudiantes “temerosos” con “miedo escénico”, “en un mundo nuevo”, así, entienden que su función principal es “bajar el nivel de tensión”. Otros docentes profundizan sus descripciones intentando no homogeneizar a los estudiantes bajo una determinada categorización. Así, hablan de algunos de sus estudiantes como jóvenes, “casi adolescentes”, de otros estudiantes como “con otro recorrido” (hijos, familia) y de otro grupo como con “diversos recorridos desde lo académico”. Si bien no todos los docentes entrevistados especifican cuáles son las estrategias que pondrían en práctica para lograrlo, hasta aquí, pudimos encontrar detalles que nos parece interesante señalar. Por un lado, docentes que entienden que si bien existen claras dificultades en el acceso a la bibliografía que se visualizan principalmente en las instancias de evaluación, es fundamental cierta “pausa

en la secuenciación de los materiales”, y el “trabajo permanente de la referencia en clase” (entendemos que de la bibliografía). Estas cuestiones no son especificadas en los proyectos de cátedra de estos docentes. Por otro lado, docentes que comprenden la necesidad de “ir buscando elementos para generar algún tipo de andamiaje”. Este andamiaje adquiriría la forma de pequeños ejercicios, que no encajarían en la categoría de trabajos prácticos, pero que involucrarían a los estudiantes en un trabajo “permanente” con los textos. A su vez, estos docentes explicitan la importancia de realizar una breve presentación del texto, de sus autor/es, los contextos de escritura del mismo. En uno de los casos el docente entrega a los estudiantes una breve síntesis del texto que no superaría los diez renglones en la que se intenta plasmar “lo central del material”. Estos docentes caracterizan a la bibliografía del nivel como marcadamente distinta a la trabajada en los niveles anteriores. Esto genera en algunos casos la puesta en circulación de manera intencional por parte de los docentes de “fichas de cátedra” elaboradas por ellos y que en algunos casos acompañan el texto original y en otros casos pasa a ser el material a partir del cual se trabajan las temáticas. Este grupo de docentes, coincide en que hay textos y/o autores que es fundamental que los estudiantes lean directamente. En algunos casos, en el transcurso mismo de las clases, siempre con el aporte de una guía de lectura. Es importante señalar que algunos de los docentes de este último grupo expresan en detalle estas estrategias en sus proyectos de cátedra.

La noción de “alfabetizaciones académicas” es considerada por algunos de los docentes, tanto en la entrevista como en el proyecto de cátedra. Sin embargo, hasta aquí, encontramos que no todos las entienden como prácticas discursivas contextualizadas. Pudimos desprender de las entrevistas y la lectura de los proyectos de cátedra que en otros casos es entendida como la mera realización de actividades (muchas de ellas de rastreo) que quizá fragmentan y desvirtúan el recorrido necesario para comprender en principio, que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos.

Esto podría estar colaborando con algún tipo de visión tácita acerca de la complejidad de la cultura académica en el nivel. Nuestro marco teórico hace referencia a la noción de campo cultural, como un espacio de conflicto y de tensiones. La cultura académica se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura

organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, en este caso la académica. Los marcados contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, son visibles en las caracterizaciones realizadas por los docentes. Estas caracterizaciones parecen encontrar eco en las expectativas, muchas manifiestas, de los docentes hacia los estudiantes.

Entendemos hasta aquí, que esas expectativas (*discursos anticipatorios*), se manifiestan en la interacción, en los usos y sentidos (*disposiciones prácticas*) que los docentes expresan como necesarios y útiles para iniciar a los estudiantes en la bibliografía del nivel superior. En el grupo de docentes que expresan con cierto nivel de particularidad, las estrategias para iniciar a los estudiantes en la lectura del nivel, éstas podrían estar dando cuenta de las expectativas positivas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos. Sin embargo, entendemos que es fundamental profundizar en las peculiaridades de estas estrategias, sus niveles de concreción y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes.

Bibliografía.

- Bourdieu, Pierre (2008). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia (coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula, Iglesia, Patricia & Laxalt, Irene (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. REDU: Revista de *Docencia Universitaria*, 11, 105-135.
- Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1, 1-12.
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

- Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante en el Nivel Superior. Documento Base. Octubre 2009.
- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva en *Informes de investigación y ensayos inéditos*. Medellín: Ediciones UNI-PLURI/VERSIDAD. Vol. 4., N° 3.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior*. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue

Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional

Liliana Calderón¹

El relato de esta experiencia se apoya sobre la implementación y desarrollo del Proyecto escritura en ciencias que tuvo lugar entre los años 2010-2014, desde el área de investigación del INFD, Ministerio de Educación de la Nación. La experiencia –dividida en tres cohortes de participantes– contó con la participación de 90 profesores de ciencias (física, química y biología) de diferentes profesorado del país que, distribuidos en grupos de estudio, escribieron una colección destinada a la formación docente sobre temas actuales de las ciencias naturales. El resultado de esta experiencia se plasmó en la colección *Escritura en Ciencias*, una serie de 18 volúmenes, que contienen los siguientes títulos:

1ª Cohorte:

1. Los plaguicidas. Aquí y ahora
2. H₂O en estado vulnerable
3. Del gen a la proteína
4. La multiplicidad de la vida
5. Cerebro y memoria
6. La evolución biológica. Actualidad y debates

2da Cohorte:

7. Ecosistemas terrestres
8. Ecosistemas acuáticos
9. El big bang y la física del cosmos

¹ INFD Instituto Nacional de Formación Docente

10. Cambio climático
11. Energía: características y contextos
12. Epidemias y salud pública

3era. Cohorte:

13. Biotecnología: Entre células, genes e ingenio humano
14. Convergencia: Electrónica, informática y telecomunicaciones
15. Nanotecnología hoy: el desafío de conocer y enseñar
16. Alimentos: historia, presente y futuro
17. Radiaciones: una mirada multidimensional
18. Los movimientos del planeta tierra

El proyecto Escritura en ciencias contó con la colaboración y apoyo de 19 investigadores de reconocimiento nacional e internacional sobre las temáticas abordadas, que acompañaron a los profesores durante el año de elaboración de cada libro. También fue permanente la asistencia de tutores, vinculados especialmente desde una plataforma virtual, que realizaron el apoyo y acompañamiento para ayudar a concretar esta propuesta. Desde su inicio la experiencia fue auspiciada por la oficina de educación de Unesco, Uruguay y la revista Ciencia HOY.

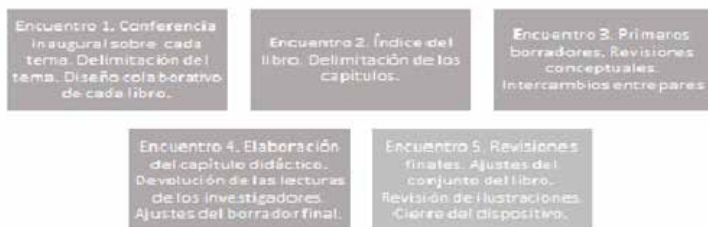
Esta presentación tiene el propósito de aportar al conocimiento de la elaboración de dispositivos de formación docente y hacer visibles aspectos relevantes de la escritura de los docentes participando dentro de esos dispositivos. El relato que aquí se presenta pone en primer plano los distintos momentos de pasaje a la escritura profesional y revela la intensidad simbólica del proceso que vivieron los profesores participantes, devenidos en autores de los libros de esta colección, si bien no fueron los únicos sujetos transformados por la experiencia. En ese sentido, adscribimos a los conceptos que sostiene Astolfi (2001) respecto a que toda formación supone una “aventura” tanto para el que se forma como para el formador, dado que se asiste a un choque de culturas en que se entrelazan mucho más que la transferencia de informaciones. El estar “lado” a “lado” permite transitar una experiencia donde la calidad de la mirada pesa tanto como la eficacia del dispositivo, y en consecuencia, una instrumentación precisa merece unas intenciones generosas. Escritura en Ciencias constituyó por eso bastante más que un efectivo dispositivo, del cual en esta presentación recortamos solamente la dimensión

del trabajo escritural de los profesores. Resta bastante por decir en relación con la prolífica agenda de contenidos abordados y el trabajo con los saberes disciplinares puestos en juego vinculados con las ciencias naturales.

Génesis del proyecto

La propuesta Escritura en Ciencias se inscribió en el contexto de un dispositivo diseñado con la lógica de un trayecto formativo con espacios presenciales y virtuales y recursos diversos para el acompañamiento, que permitieron a los profesores a lo largo de un año, producir en colaboración con sus pares una serie de libros sobre una gran variedad de temas que se debaten actualmente en la agenda de las ciencias naturales. Sobre los aprendizajes y experiencias del derrotero de escrituras elaboramos la presente comunicación.

Secuencia del dispositivo escritura en ciencias



Esta propuesta fue inspirada en algunas experiencias nacionales e internacionales que muestran cómo los procesos sostenidos de escritura de índole científica ponen en primer plano una práctica y un saber-hacer que, debidamente motivado y orientado, demandan luego justificaciones, conceptualizaciones, teorizaciones y resultan experiencias transformadoras para quienes se involucran en ellas. Es en este sentido que pueden diferenciarse de manera cualitativa aquellos aprendizajes más declarativos del “saber ciencia” cuya evidencia más notoria suele resultar en la modificación o innovación del vocabulario, de aquella experiencia que supone “escribir sobre ella”, generando cambios más profundos en los escritores sobre los modos de posicionarse,

mirar, pensar y vincular determinados conocimientos con sus evidencias empíricas (Calderón, 2013).

Para diseñar la propuesta y construir algunas hipótesis de trabajo apelamos a un cuadro conceptual que combina aportes de los dispositivos de formación (Astolfi, 2001), nociones de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1996), poniendo en juego la idea de comunidades de práctica que ha formulado Wenger (Wenger, 2001) en convergencia con la noción de comunidad de discurso (Bernie, 2002) en los dispositivos de acompañamiento (Paul, 2004). Sobre esa base conceptual exploramos la escritura como una práctica social, desde funciones heurísticas e identitarias (Jorro, 2002).

La escritura como organizador del desarrollo profesional

Si bien esta perspectiva centrada en la idea de la escritura como un organizador de acciones de desarrollo profesional es frecuentada con cierta asiduidad en propuestas como la elaboración de memorias y relatos de experiencia, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas situadas con vistas a una producción de alcance social, supone poner en acto dentro de un dispositivo situaciones que colaboren con la idea de que estas prácticas se aprenden a través de su puesta en funcionamiento sobre objetos y temas concretos, generando a la vez instancias reflexivas sobre su uso. Por eso, una de las primeras cuestiones sobre las que se trabajó en ese proceso es que los participantes comprendieran que no eran invitados a un curso sobre escritura donde les dirían qué hacer, sino que la experiencia con el diseño y consecución de una obra escrita era todo un desafío que tendrían que sortear, incluyendo tanto los momentos de progreso como aquellos de frustración esperables durante la experiencia. De modo que hacía falta un conjunto de estrategias que incluyeran la atención a la formación de adultos poniendo en foco las situaciones de resolución de problemas (Pastré, 2008), mediante el acompañamiento de ese proceso para que pudiera manifestarse un tipo de escritura que denominamos profesional. Este proceso supone no sólo interiorización paulatina de saberes y herramientas culturales sino principalmente el aprendizaje de los modos de posicionamiento enunciativo, propios de las comunidades de referencia donde ellos se encuentran insertos, desde el cual se afirma, se argumenta, se polemiza, se confronta mediante el ejercicio discursivo (Bernié, 2002).

De este modo el desarrollo de prácticas de escritura requiere condiciones

para sostener un proceso completo donde se ponen en juego prácticas propias de una comunidad discursiva específica. En ese contexto hace falta diferentes formas del acompañamiento que moderen el tono y el estilo de *la puesta en escena* de situaciones comunicativas: diálogo con otros, con los pares, reflexiones sobre la experiencia y las lecturas y orientaciones expertas que lejos de marcar errores y faltas ayuden a construir la posición epistémica que se quiere lograr. (Paul, M. 2002, Bernié, J.P, 2002, Calderón, 2014)

Hacer uso de la escritura para mediar en los procesos de conocimiento forma parte de otro supuesto teórico muy potente pero de gran complejidad a la hora de traducirlo en propuestas de aprendizaje dentro de un dispositivo de formación. Esta perspectiva toma a la escritura como una mediación relevante para los procesos de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) y por eso es concebida como un trabajo intelectual que incluye un conjunto de subprocesos (ensayos, intentos, revisiones, rectificaciones), pero fundamentalmente supone el aprendizaje –individual y colectivo– de la adecuación de la escritura a cada nuevo contexto que la demanda.

Desde esta concepción nos incluimos de lleno en aportes de perspectivas socioculturales: comunidades de prácticas y comunidades discursivas (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). También se retomaron algunos modelos teóricos vigentes que permiten hoy pensar los procesos de pasaje a la escritura profesional que tienen lugar en instancias formativas como fenómenos de alta complejidad (Jorro, A, 2002).

Los ejes centrales del dispositivo: aspectos técnicos e identitarios.

Una cuestión relevante en el diseño de dispositivos de formación tiene que ver con la identificación clara de cuáles son las competencias que se busca promover puestas en relación con un diagnóstico inicial del estado de esas competencias por parte de los participantes. Esta reflexión servirá de gran ayuda a la hora de definir dimensiones claras del proyecto. Es importante saber lo que se abordará centralmente, lo que se trabajará tangencialmente y aquello que no ingresa dentro de los focos de interés. En el caso de Escritura en Ciencias, por la índole del proyecto y las expectativas que se sostenían, la decisión fue tomar tres ejes fundamentales que pudieran abarcar no sólo aspectos técnicos de la escritura de un libro sino generar procesos de incidencia subjetiva con respecto al trabajo con otros. La dimensión colaborativa del proyecto fue tan relevante

como la elección de los temas y los aspectos más técnicos de la escritura. Los ejes puestos en juego se centraron en:

- Diseño y planificación de la tarea y concreción de ese plan. En este punto se propuso trabajar el diseño de plan de obra según expectativas de un posible lector de la temática propuesta. También formaron parte de este eje los ajustes y adecuación de tareas y actividades al plan diseñado. La adecuación de los tiempos a los plazos acordados resultó un punto crítico y de mucho desafío.
- Escritura y producción de conocimiento. En esta línea las preocupaciones estuvieron centradas en el desarrollo de habilidades de búsqueda y lectura de fuentes bibliográficas pertinentes de modo de colaborar con la construcción de argumentaciones sustentables en el desarrollo temático de cada libro. También el manejo de fuentes y citas según normas se volvió prioritario.
- Apropiación de estrategias de intercambio de la escritura que colaboren con la realización de lo planificado. Se trabajó sobre el nudo “escribir-revisar-reescribir” ligado a la posibilidad de realizar devoluciones que sean de utilidad a los pares. La mayor parte de las actividades fueron desplegadas bajo la forma del ejercicio de realizar y recibir devoluciones sobre las lecturas de los textos en marcha, tanto de los mismos pares –colegas de equipos o entre equipos– como de parte de los especialistas asesores temáticos, con el propósito de que estas lecturas y comentarios permitieran el avance de los textos. El sentido último de esta modalidad de trabajo fue construir un clima de confianza y valoración de las producciones en estado de elaboración que ayudara a desplazar la mirada deficitaria del propio trabajo y construir una mejor estima de las producciones en general.
- En este caso, retomando las nociones del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) se alentó la participación no solamente referida a aquellos eventos de compromiso con el conjunto de las actividades propuestas y con determinadas personas con quienes se conforma el equipo, sino también una noción de la participación en un proceso de mayor alcance consistente en asumir de una manera activa las prácticas de las comunidades sociales de referencia y construir identidades en relación con esas comunidades. “Este tipo de participación no sólo da forma a lo que

hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Lave y Wenger, 1991) .

La escritura como experiencia de pasaje

En la formación docente sigue siendo un desafío poder construir la propia posición enunciativa mediante la palabra escrita cuando esta se vincula con el conocimiento. Algunas de las razones que lo explican tienen que ver con lo habitual que resulta en esta profesión utilizar términos de diferentes fuentes para usar las citas en aras de la justificación conceptual y de pertenencia a un campo disciplinar específico. Por ello resulta difícil encontrar la propia palabra y mostrarse desde esa posición a través del desarrollo de argumentaciones completas sobre algunos temas. De allí la importancia de focalizar en aquellos aspectos que involucran puntualmente los procesos de escritura durante las instancias formativas.

Vinculado con estas posibilidades de observar la dimensión escritural, resulta de utilidad la noción de pasaje como ritual para indicar la transformación de un estatus social al siguiente, o bien el paso de la experiencia de un estado al otro. Así, más allá del contenido específico de cualquier rito de pasaje es posible observar al menos tres grandes etapas (separación, liminalidad, agregación) que tienen un gran potencial para explicar una dinámica evolutiva. En nuestro proyecto el proceso de pasaje a la escritura profesional asumida por los participantes se puede leer con ayuda de estos momentos que han sido utilizados en diversos trabajos, sin que implique suponer que una evolución profesional se produzca de una manera lineal. (Jorro, 2002; Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000):

- **Separación/desamparo escritural** (Jorro, 2002) marcado por el momento inicial donde los participantes ingresan a una experiencia que no forma parte de sus prácticas habituales. En la primera etapa los profesores de los diferentes grupos que trabajaban en simultáneo, fueron colocados en situación de diseñar una producción y planificarla para su concreción. Esto los enfrentó con innumerables obstáculos que desde el dispositivo y mediante las tutorías ayudábamos a sortear.

A lo largo de las diferentes cohortes que componen nuestro proyecto, un rasgo regular que se observó en los profesores tenía que ver con la expectativa inicial con que se incorporaban al dispositivo. La mayoría creyeron ser

convocados a un curso de escritura, donde les serían transmitidos los modos “apropiados” para escribir un libro. Esto marcó en gran parte, el primer momento de separación o desamparo escritural.

Durante este proceso, uno de los puntos de tensión en varios de ellos estaba puesto en intentar comprender la dinámica grupal y la lógica de equipo propuesta. Tal la decisión del diseño, el criterio para formar parte de cada equipo no tenía que ver con cuestiones de selección meritocrática, es decir por cuánto sabían o la calidad y cantidad de lo que habían escrito previamente. Tampoco se procuraba una clasificación entre los más experimentados y los menos. El criterio de agrupación respondió más bien a dar cabida a la heterogeneidad y la diferencia que ostentaban los participantes basados particularmente en la procedencia de diferentes provincias, disciplinas diversas, distintas experiencias con la escritura, y grupos etéreos también distantes. El común de cada equipo para escribir sobre la temática elegida se construyó sobre el deseo de cada integrante por ahondar y profundizar sobre el tema y tener algún conocimiento previo sobre él. De ahí que la distancia con la expectativa inicial, que les propuso el proyecto, fue vivida y transitada con algunas dosis de ansiedad, tensión y conflicto dentro de cada grupo.

Las otras evidencias del “desamparo” fueron la constatación más de una vez de la experiencia de la página en blanco: ¿qué decir?, ¿cómo comenzar a decir?, ¿cómo hacerlo? Estos detonantes fueron observados con particular interés por parte del equipo coordinador para encontrar zonas potentes donde centrar el acompañamiento. Así las ayudas pudieron ser pertinentes, apoyadas en la necesidad de dar forma a los textos y encontrar los modos más apropiados para hacerlo. Otra cuestión de incertidumbre dentro de la génesis textual fue la manera de recortar dentro de un conjunto temático, un foco de interés que se sostuviera adecuadamente argumentado dentro de la línea argumental de un libro completo. Desde el inicio de la experiencia se les propuso a los profesores de cada equipo que cada uno asumiera un capítulo para desarrollarlo individualmente. También que participara en las decisiones del conjunto de libro y que aportara a aquellas zonas dentro del texto que requerían un abordaje más colectivo (la introducción, las conclusiones, etc.). Una última cuestión que señalamos dentro de este proceso de separación o desamparo lo constituyó el uso asiduo de la plataforma virtual, el aula donde cada equipo producía sus ensayos y realizaba sus intercambios con los

pares y con su tutor acompañante. Estas situaciones de la virtualidad eran la parte constitutiva del proceso y la manera de mantenerse ligados durante el momento de desarrollo que les demandaba además cumplir con tiempos de entrega, realizar aportes a los textos de los colegas y hacer avanzar entre todos el producto del libro que tenían entre manos.

Desde el equipo de coordinación general estos procesos iniciales fueron observados con mucha atención, de modo de poder interpretar de la mejor manera las problemáticas que se suscitaron. También para pensar “situadamente” las líneas que llevarían a la continuidad del proceso. Esto suponía estar muy atentos a reacciones y disposiciones de los profesores y observar los momentos de suspensiones de tareas, asiduidad con que ingresaban al aula, tenor de los intercambios, etc.

• **Un estado transicional de liminalidad**, este momento denominado también umbral (Jorro, 2002) cuyo rasgo más evidente es la tensión que suscita la distancia entre lo que se persigue y aquello que se puede o se logra escribir, aun cuando no se percibe todavía la palabra lograda o la meta alcanzada.

La etapa de umbral o transición representa un momento incómodo y también ambiguo. Existe la sensación de estar dentro del proceso pero se advierten todo el tiempo las restricciones para llegar a la condición deseada. Sin embargo, a pesar de estas restricciones es posible encontrar momentos para contemplar lo realizado, evaluar su avance y tomar cuenta las orientaciones o devoluciones recibidas, que en esta etapa se encuentran sobrevaloradas. Para esto sirve el intercambio y la lectura que realizan los colegas del equipo y el seguimiento del tutor. También varios aspectos de este proceso debidamente observado fue tematizado en cada inicio del encuentro presencial siguiente y allí se realizaron comparativamente reflexiones acerca del proceso conjunto entre los diversos equipos que trabajaban en simultáneo, siempre considerando seis libros por cohorte. Estos momentos se constituyen en instancias que pretenden colaborar con el fortalecimiento de las posiciones enunciativas en ciernes y en mitigar cualquier connotación entre buenas y malas escrituras. Todo indicio de estas cuestiones ingresa dentro de un proceso reflexivo sobre las escrituras y así se empieza a comprender que los caminos pueden ser diversos, que los estilos personales también juegan su papel en este proceso y en los resultados. Gran parte de las angustias que operan como obstáculos comienzan a decaer y aparece el rasgo de la confianza mutua y de las expresiones solidarias al interior de los grupos.

El descubrimiento de que la dificultad es parte inherente al proceso de escribir, va marcando también los avances y los retrocesos en el trabajo. Sirve como una motivación desafiante y es una invitación a seguir. También representa éste un momento clave, muy fecundo para tomar distancia del sentido común inicial, verdadero obstáculo epistemológico a la hora de escribir. Hay una fuerte toma de conciencia de que la escritura, lejos de ser un “don” con el que algunos han sido iluminados, más bien se aparece como un trabajo, como una habilidad que todos podemos desarrollar bajo condiciones adecuadas.

Estas experiencias van mostrando también que en el trabajo con la escritura no se involucran solamente procesos cognitivos sino que tocan zonas más profundas y subjetivas de la construcción identitaria y social de la profesión. Hay constatación que en situaciones de escrituras no se sabe solamente el tema sobre el cual se trabaja sino que se elige, se selecciona, se toman múltiples decisiones todo el tiempo. Este rasgo colabora en gran medida con el desplazamiento de las miradas y los propios prejuicios acerca del trabajo, colaborando en afianzar las posiciones enunciativas que se propone desarrollar durante el proceso. A la vez estas situaciones les proveen nuevos recursos y también les ayudan a definir sus obligaciones y compromisos. Los participantes comprenden que pueden trascender la intimidad de la escritura y que si esta se puede compartir, hay allí una comunidad que, atravesando idéntico derrotero, puede ayudar a sortear problemas y dificultades que son inherentes al proceso. Las faltas o fallidos no son vistos ya como atributos personales de cada uno, como un déficit personal, sino que son momentos esperables dentro de un proceso de creación.

Si bien el umbral no representa todavía el lugar de llegada, supone un horizonte pletérico de posibilidades que invitan a explorar.

• **Incorporación o agregación a la comunidad de escritura**, es un momento caracterizado por muestras de mayor seguridad y de asunción más confiada en la posición enunciativa que se requiere para formar parte de la comunidad de referencia donde se interactúa.

La agregación a la comunidad de escritura marca un momento de mejor uso del proceso de escritura, con el desarrollo de algunas habilidades propias y menos dependientes de la mirada ajena. De alguna manera, marca el fin del pasaje.

Las evidencias que se recogen de esta etapa, confrontando diferentes visiones de las tres cohortes del proyecto, están relacionadas con una mayor

capacidad de los profesores para observar, valorar y ponderar lo realizado. Esta capacidad se expresa en reconocer que lo realizado hasta el momento ha llevado avances y retrocesos mediante objetos materiales y tangibles que se han ido construyendo y que conforman una serie de borradores y diferentes versiones del proyecto que está ahí constituyendo la materialidad de lo que se ha podido realizar.

Este proceso de avance también ha sido marcado fuertemente por la participación muy activa en cada una de las actividades propuestas, diseñadas y desarrolladas durante los tramos presenciales y virtuales de cada equipo. En estas escenificaciones de la escritura en contextos profesionales han pre-existido numerosas lecturas y comentarios de los pares, del tutor y también sedimentado orientaciones puntuales recibidas acerca de cómo lograr mayor eficacia con los textos.

El punto culminante de este proceso quizá se exprese en el reconocimiento por parte de los profesores de que se han vuelto sujetos de escritura, portadores de su propia palabra dentro de un texto colectivo, a través de un escrito —el capítulo personal— que los compromete en su conjunto.

Los rasgos más elocuentes recogidos en esta etapa se encuentran ubicados cronológicamente entre el final de la escritura del capítulo personal y el desafío de un capítulo didáctico que definen en conjunto y que tiene resoluciones diversas. Eso sucede al cabo del cuarto encuentro presencial y antes del encuentro de cierre. Es una etapa de intenso trabajo que incluye revisiones de los borradores más avanzados del contenido del libro, de acuerdos y redefiniciones para el capítulo de cierre basado en una propuesta didáctica. Este proceso los lleva desde su escrito personal a instalarse en la lógica del conjunto del libro para observar la coherencia entre los capítulos, la revisión de las citas, la relación de cada título con el contenido expresado en los apartados y la constante preocupación por encontrar el vocabulario adecuado y más pertinente. En la dimensión más subjetiva, reconocen cuáles son los aspectos más problemáticos de sus propios escritos y pueden por ello, comentar sobre los de sus colegas. También presentan mayor autonomía con respecto a las aprobaciones y o comentarios de los pares y los investigadores. Escuchan o leen los comentarios de sus propios textos y reflexionan sobre la conveniencia o no de incluir la sugerencia o el aporte.

Este desafío de tanto trabajo se asume claramente gracias a que los equipos

han podido construir un vínculo muy estrecho entre todos los integrantes, ya han transitado varios meses con intenso intercambio que les ha permitido conocerse personalmente, saben de las posibilidades y limitaciones de cada uno y se encuentran muy comprometidos con el empeño de finalizar el libro.

Las reflexiones en torno de este proceso se encuentran aún en etapa de análisis, ya que se recuperan diversos insumos que han sido utilizados para afinar la observación de los diferentes aspectos estudiados durante el desarrollo del dispositivo (encuestas, entrevistas, grillas de evaluación) y obtener valoraciones de los propios participantes acerca de la experiencia transitada.

Algunos de los testimonios recogidos como reflexiones finales resultan reveladores de esta etapa:

Creo que lo más importante es que permite corrernos de meros transmisores para comprometernos en posturas académicas. Producir nuestros propios materiales requiere de un alto dominio disciplinar, pero también del dominio de la competencia lingüística comunicacional. Realmente en mi caso particular se hizo carne construir conocimiento implica seleccionar información, transformarla y comunicarla. (Libro Radiaciones)

Son textos que sirven como antecedentes, y demuestran, que los docentes seguimos aprendiendo, y que el aprendizaje de la escritura es complejo pero no imposible. (Libro Alimentos)

El libro y mi capítulo logran que cualquier usuario de esta tecnología puedan entender cuál es la composición de estos dispositivos y como se logra la interacción entre el usuario el dispositivos, y las redes de comunicación (Libro Convergencia).

Aprendí a trabajar a la distancia con un grupo de personas muy heterogéneo. Me aportaron mucho las técnicas de escritura que incorporamos en los encuentros presenciales. Creo que el libro será útil, como ya lo mencioné, para el trabajo menos compartimentado durante la formación docente. Y esto redundará en futuros profesores que puedan tener una mirada más amplia de la ciencia (Libro Radiaciones)

El trabajar en equipo, intercambiar ideas, acordar con mis compañeras de ruta y sostenernos mutuamente para llegar a buen puerto, fue uno de los aspectos que recupero como más valioso. Por otro lado, el hecho de habernos constituido en autores de una colección que iba a llegar a nuestros Institutos de Formación Docente, nos movilizó y posicionó de otra manera

en cuanto la producción de conocimiento. Aquí dejamos de reproducir lo elaborado por otros, para recrear y resignificar los saberes disciplinares, a la luz de lo que quisimos comunicar. Así, nuestro trabajo de escritura y el hecho de hacerlo público, nos transformó en productores de nuevo conocimiento... Hoy puedo decir que hemos cumplido con ese cometido. Observo que el libro se utiliza en las aulas, tanto en los profesorados de biología como por parte de profesores de secundaria, que lo utilizan para preparar sus clases y con sus alumnos. (Libro Del gen a la proteína)

Para seguir pensando...

Creemos que la descripción precedente sirve para tomar en cuenta varios aspectos de los procesos formativos durante el desarrollo profesional. En primer lugar la índole de los dispositivos situados, basados en el concepto de aprendizaje situado que recupera el hecho de que aprender en un contexto pertinente del mundo real, resulta más eficaz que aprender ideas abstractas, totalmente descontextualizadas, presenta varios desafíos. Si bien el diseño flexible genera una alta dosis de incertidumbre, permite entrar en contacto con los diferentes fenómenos que se despliegan en simultáneo en las situaciones formativas. Uno de los puntos que debiera convocar la atención en este tipo de dispositivos es la ubicación de aquellos momentos que representan crisis, conflictos o rupturas para los participantes para observar atentamente los recursos que se ponen en juego, sin desconocer que es preciso contar en cada situación con un repertorio suficiente de alternativas de solución o cursos de acción posibles, para acompañar en estos entornos tan dinámicos y cambiantes. Otro asunto relevante radica en mantener activa de manera constante la representación de aquello que se persigue como propósito de la propuesta, retomando todo el tiempo los objetivos, recomponiendo los sentidos que el trabajo tiene y poniendo en primer plano los logros que se van visibilizando. En nuestro caso, fueron aprovechados también el nivel de difusión que alcanzó el proyecto en el territorio nacional, el reconocimiento que fue logrando de parte de los investigadores y centros de referencia que formaron parte de él y también de aquellos que tomaron conocimiento de la propuesta (cátedras universitarias e instituciones) y se interesaron en discutir y conocer su lógica.

En segundo lugar y ligado a las reflexiones anteriores la dimensión

subjetiva y de construcción identitaria como escritor de ciencias resulta otro aspecto revelador de la experiencia. En Escritura en ciencias asistimos a una notable reconfiguración de los saberes de los participantes del proyecto aunque de difícil aprehensión ya que esas modificaciones se producen de manera muy dinámica, en el transcurso de las relaciones con el entorno que tienen lugar a lo largo de un año de experiencia con otros. La atención de estos aspectos puede colaborar como referencia para comprender y explicar los procesos de socialización profesional donde se incluyen las crisis y las rupturas identitarias asociadas a esos procesos, sin dejar de considerar en cada actor profesional un sujeto epistémico que no se desarrolla independientemente de las evoluciones de su entorno profesional. Desde una perspectiva profesionalizante, el docente es así considerado como un aprendiente que construye saberes profesionales con el fin de aumentar su eficacia en el trabajo. La construcción de esos saberes puede realizarse en el marco de actividades concientizadas y planificadas, como es el caso del dispositivo Escritura en Ciencias, mediante las cuales se propone a los profesores aprender haciendo, es decir, adquirir recursos cognitivos y afectivos particulares en y mediante sus actividades finalizadas (Pastré, 2008).

Estas perspectivas se asientan sobre el presupuesto según el cual un profesional puede adquirir nuevos saberes profesionales, evolucionar en sus prácticas, sus concepciones y sus representaciones, en las situaciones de actividad finalizadas vividas o provocadas. Una clave en esa comprensión está dada en la convicción de que los recursos construidos en y mediante el colectivo sobrepasan el repertorio de cada uno de los individuos participantes.

En ese sentido, un estímulo importante para las diferentes cohortes y la valoración general que hicieron los participantes de la experiencia, fue la mención del proyecto como una innovación en el campo de la enseñanza de las ciencias por parte de PASEM. Escritura en Ciencias fue distinguido en el año 2014 con el premio Paulo Freire a la enseñanza de la ciencia en el concurso de experiencias innovadoras promovido por PASEM (Programa de Apoyo al sector educativo del Mercosur). Si bien posteriormente se llevaron a cabo diferentes acciones derivadas de los vínculos internacionales que se lograron con esta distinción, la mención obtenida con el premio Paulo Freire, constituyó el corolario de una serie de visibilizaciones alcanzadas a lo largo del trabajo sostenido durante cuatro años muy intensos.

Este proyecto se puede consultar en el sitio <http://portales.educacion.gov.ar/infod/escritura-en-ciencias/>, donde además de los libros que tienen acceso libre, se encuentran las 19 conferencias magistrales que pueden ser descargadas y utilizadas como material didáctico en las clases de ciencias.

Bibliografía

- Astolfi, J (2001) Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Serie Fundamentos Nro. 17. Colección investigación y Enseñanza, Diada Editorial, Sevilla, España.
- Scardamalia, M y Bereiter, C (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición” *Infancia y aprendizaje*. Nro 58 pp. 43-64.
- Bernié, J. P. (2002) “L’approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée ?”, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Oct-Déc., Paris, INRP.
- Calderón, L (2013) “La experiencia de la escritura en la Formación docente y los debates actuales de la alfabetización científica”. Ponencia. XVIII Reunión Nacional de Educación en la Física – REF XVIII- Universidad Nacional de Catamarca. San Fernando del Valle Catamarca.
- Calderón, L (2014) “Cuando los profesores escriben en las disciplinas: la experiencia de Escritura en Ciencias” en I Congreso Regional de enseñanza de las ciencias de la naturaleza, organizado por Instituto Superior de Formación Docente Nro. 10, “Dr. Pedro Zarin”, Tandil, Provincia de Bs As. Conferencia.
- Jorro, A (2002). *Écrire et formation*. En Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Liêger Université de Liêger.
- Lave y Wenger (1996) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. (Traducción de *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*). New York: Cambridge University Press.
- Paul, M (2004) *El acompañamiento: una nebulosa*. (Traducción *L’accompagnement: une nébuleuse*) *Education permanente* N° 153/2002-4
- Wenger, (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.
- Lefevre, Garcia et Namolovan (2009). *El desarrollo profesional ¿Qué indicadores? (Le développement professionnel: quels indicateurs? Traducción del francés UNIFE) Questions Vives*. Vol.5 n°11

- Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup (2000): Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs? Paris, PUF, Education et formation.
- Pastré, P. (2008). Aprendizaje y actividad (Traducción de "Apprentissage et activité"). In: P. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines: quelles relations par une formation à l'enseignement ? Toulouse: *Octares*, 53-79.

Formación en investigación educativa y trabajo docente

*Miguel Ángel Duhalde¹, Horacio José Filippi²,
Graciela E. Mandolini³ y María Á. Sormanni⁴*

Introducción

En tiempos de la implementación de la Reforma Educativa de los años 90 se generó una profunda transformación del sistema y, consecuentemente, de los institutos de nivel superior, planteándose para estos últimos “funciones” que determinaron la necesidad de redefinir el accionar docente. Por ello, los institutos de profesorado debieron asumir la obligación de diseñar acciones tendientes a la formalización de espacios relacionados con el campo de la Investigación Educativa.

Esto que en un primer momento constituyó una exigencia fue cobrando, poco a poco, nuevos sentidos, y en la formación docente se generó un “espacio propiciatorio” y “viabilizador” del surgimiento de nuevas prácticas que, en algunos casos, nos posicionaron “proactivamente” frente a un cambio que, aunque impuesto, fue instituyéndose en otros modos de pensar nuestro quehacer.

Hoy son otras las políticas que determinan las posibilidades para hacer investigación educativa y también son otras las condiciones para llevar adelante propuestas alternativas que pongan en relación la investigación, la formación y el trabajo docente. Y es sobre esta cuestión que versa el siguiente desarrollo, basado en la experiencia puntual del diseño e implementación del Postítulo “Actualización Académica en Investigación Educativa” que vienen desarrollando articuladamente las siguientes organizaciones: el Instituto de

¹ CTERA – AMSAFE, Argentina. miguelduhalde@ctera.org.ar

² ISP 1 Casilda, Santa Fe, Argentina. hofilippi@gmail.com

³ ISP 1 Casilda, Santa Fe – UNR, Argentina. gramandolini@yahoo.com.ar

⁴ AMSAFE - ISP 1 Casilda, Santa Fe, Argentina. msormanni@hotmail.com

Formación Docente N° 1 “Manuel Leiva”, la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el Instituto de Formación Pedagógica y Sindical “Rosita Ziperovich” de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE).

Desarrollo

Si bien no podemos desconocer los esfuerzos de los docentes por reflexionar sobre la propia práctica que, de manera aislada y dispersa, habían ido poniéndose de manifiesto durante los años '90, por entonces consideramos oportuno intervenir críticamente en esos espacios institucionalizados para discutir las prácticas, intentando formalizar, así, la existencia de puntos de convergencia destinados a poner a disposición de otros “algo” que provocara el pensamiento, la reflexión, el análisis, la crítica; en última instancia, “algo” que propiciara aprendizajes significativos invitándonos a re-situarnos.

Sabemos que la Investigación Educativa posee un conjunto de características singulares: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, entre otros; aspectos que le confieren especificidad propia. Así, la Investigación Educativa se concibe como la posibilidad de construir una mirada rigurosa para explicar o comprender el fenómeno educativo.

Por lo expuesto, este modo de producción de conocimientos se interpreta como un medio permanente de auto-reflexión, constituyéndose en un proceso metacognitivo que provoca la reflexión sobre la acción en una secuencia constante de acción – observación – reflexión – revisión - nueva acción. Concepción que describe un circuito espiralado que va creciendo en complejidad y profundidad, concretando un ejercicio metodológico a partir del cual se intentan resolver problemas diversos, heterogéneos, plurales, y no dar cuenta de una única situación problemática.

Las carreras de grado de los docentes en ejercicio, en general, han carecido del desarrollo de programas centrados en el aprendizaje del procedimiento inherente a la investigación educativa. Sólo en los últimos años se han ido generando instancias institucionalizadas destinadas a la incorporación de este enfoque en el ámbito educativo, antes reservado a los especialistas.

Es pertinente señalar en este punto que, por lo general, en los casos en

que se hubiera asumido el ejercicio de investigación, el paradigma preponderante fue el positivista que, privilegiando porcentajes y datos numéricos, se constituía en un marco reduccionista que constreñía la multivocidad del discurso a los parámetros de generalización y universalización. Asimismo, la formulación de explicaciones intentaba dar cuenta de las situaciones problemáticas de “otros”, los docentes en ejercicio. De esta forma, el rol de investigador quedaba limitado a los especialistas, referentes externos al ámbito escolar, pocas veces familiarizados con el mismo.

Nosotros, en síntesis, optamos por elaborar una propuesta que convocara a la construcción de una nueva mirada, que superara el paradigma citado con antelación. Es decir, hemos intentado promover el ejercicio sistemático de la investigación desde paradigmas que hicieran lugar a la pluralidad, a la jerarquización de los datos cualitativos, a través de un accionar metodológico que recuperase la interpretación, la comprensión, el análisis crítico y la subjetividad del investigador que iba poniendo en juego aspectos propios y singulares.

Hoy, continuamos considerando que la investigación educativa debe tener un papel relevante en la formación de los educadores y en la interacción con el ejercicio del trabajo docente.

Por ello, consideramos que las instituciones de formación docente deberían asumir la responsabilidad de avanzar en la tarea de formar a los educadores y actualizar permanentemente sus conocimientos desde una perspectiva que posibilite revertir la función tradicional de las escuelas. Así, la formación en investigación educativa se torna fundamental para avanzar en esa dirección.

Por lo expresado precedentemente, resulta relevante para este proyecto de postulación contribuir a la formación de los docentes respecto de este campo problemático y complejo, a los efectos de que estos puedan realizar una actualización adecuada de sus conocimientos, logrando, fundamentalmente, alcanzar análisis críticos y reflexivos acerca del campo educativo, a partir de la apropiación de los marcos epistémicos, teóricos y de las herramientas metodológicas propias de la investigación educativa.

Fundamentación curricular de la propuesta de formación en investigación educativa y trabajo docente

Planificar una propuesta que ponga en relación la investigación educativa, la formación y el trabajo docente exige cierta capacidad para integrar

estas categorías que, muchas veces, se presentan como irreconciliables; lo que implica también desarrollar y construir nuevas formas de pensamiento epistémico en el campo educativo.

Como es sabido, históricamente han existido posicionamientos frente a esta posible relación. Hay quienes afirman que la actividad de enseñar se sustenta en habilidades diferentes a las que se requiere para investigar. Aseveran que el profesor y el investigador tienen trayectorias profesionales distintas y, por lo tanto, la formación de estos profesionales debe estar organizada teniendo en cuenta características compatibles con el ejercicio de cada una de esas funciones. Dentro de este grupo de pensadores, hay quienes avanzan en sostener incluso, que por la deficiencia en la formación de los profesores, las investigaciones que estos realizan no tienen el nivel esperado en el campo científico y las diferentes habilidades y disposiciones de los docentes, hacen que la investigación educativa se aborde subestimando las dificultades y la complejidad de la misma. Cabe aclarar que desde esta perspectiva, también se plantea que la enseñanza es una actividad dificultosa y compleja y que son los profesores los más idóneos para llevar adelante esta tarea, pues son los que mejores condiciones tienen para hacerlo. Pero en definitiva, niegan toda posibilidad de desarrollar ambas funciones -enseñar e investigar- a la vez, y por lo tanto, el diálogo crítico y enriquecedor que se puede generar entre ambas prácticas.

En el otro extremo, se encuentran los “defensores de la investigación como elemento esencial en el trabajo docente”. Dentro de los principales representantes de esta perspectiva están los aportes de Stenhouse y Schön, quienes argumentan a grandes rasgos, que el trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. Más aún, sostienen que el docente debe trabajar como un investigador, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación. Esta perspectiva se basa esencialmente en la idea de que, por medio de la investigación, el profesor puede construir modos alternativos para comprender el propio trabajo, y el trabajo de los alumnos. Además, conciben al profesor como productor de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias.

Por último, en una posición que difiere en parte con las dos precedentes, están aquellos que consideran que la investigación debe tener un papel relevante en la formación de los educadores y en la interacción con el ejercicio de la profesión, aunque no puede tomarse como el elemento central de ese proceso. Desde estos posicionamientos se pretende tornar a los educadores en “consumidores críticos” de las investigaciones producidas en el campo educativo, pero además en participantes activos de proyectos de investigación. Desde esta perspectiva existen una serie de tradiciones que debieran ser superadas: una de estas tradiciones a superar (Eficiencia social), es la basada en la producción de conocimientos que puedan ser aplicados en la práctica docente, tornándola más científica. Otra, es preparar al profesor para comprender la realidad educativa y para tener una actitud experimental en relación a dicha práctica. Para superar estas perspectivas, se propone (en palabras de Zeichner) la tradición de la “reconstrucción social”, basándose en la preparación de los alumnos-maestros para ser “consumidores críticos” y sujetos en condiciones de participar en procesos de investigación.

Si bien con esta última perspectiva tenemos mayores coincidencias, hay que reconocer que no es posible dar un cierre definitivo al debate y es necesario reavivarlo, haciendo escuchar la palabra de los propios docentes que, progresivamente, comienzan a incursionar en este campo.

En este marco, hacemos explícitos también los supuestos pedagógicos y didáctico/curriculares que orientan y organizan –es decir, que promueven un orden de relaciones entre los componentes curriculares– la presente propuesta curricular. En tal sentido, se concibe: a la *educación* como práctica social intencional, dirigida a transformar a los sujetos que intervienen en ella; a la *enseñanza* como un proceso comunicacional de promoción de capacidades y potencialidades afectivas, cognitivas y técnicas, que permitan desarrollar y ampliar el deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo, para actuar en él autónomamente, des-naturalizando lo dado, en convivencia y respeto por las diferencias; al *conocimiento* como solidaridad y no como mercancía, entendiendo que el mismo es una construcción histórica y simbólica de sentidos y significados acerca del mundo; a los *sujetos*, como seres humanos sujetos a sus deseos, necesidades y contradicciones; y como tales, promotores y hacedores de la *realidad* concreta en la que viven; a la realidad como creación imaginaria de los sujetos en relación con otros sujetos, y en este sentido es

histórica y totalizadora (integrada y sobredeterminada); y a la *investigación educativa* como un proceso de generación, aprendizaje y comunicación de conocimientos acerca de la educación, que se sostiene durante un determinado período de tiempo y espacio y pone en tensión e interacción, por un lado, a un conjunto de conceptos y, por otro, a un referente empírico a partir de situaciones problemáticas que son formuladas como problemas de investigación. Además, la investigación educativa es concebida aquí como popular y descolonizadora, en tanto atiende a los intereses de los sectores populares, con la intencionalidad de transformar las relaciones sociales hoy dominantes y alcanzar la emancipación de estos sectores.

Los objetivos generales de esta propuesta son los siguientes:

- Propiciar el desarrollo y apropiación crítica de marcos epistémicos, teóricos y herramientas metodológicas necesarias para el análisis, abordaje e investigación de la realidad educativa en el contexto actual.
- Potenciar en los sujetos una lectura crítico hermenéutica de sus propias prácticas, en sus realidades concretas, a través de la enseñanza de los componentes esenciales del proceso de investigación educativa.
- Posibilitar la formación de educadores críticos que, en la resignificación de su propio trabajo docente, se asuman como sujetos sociales comprometidos y con la capacidad de crear y recrear conocimiento con sentido y significatividad contextual.

Asimismo, se plantean objetivos específicos tales como:

- Promover la instalación de una lógica metacognitiva que posibilite el ejercicio de la Investigación Educativa en diversos ámbitos.
- Elaborar conceptos que permitan relacionar las dimensiones de formación permanente con la producción de investigación científica, tecnológica, humanística y/o artística, teniendo en cuenta, por una parte, la especificidad de las diversas disciplinas y, por otra, la investigación interdisciplinaria, en vistas a la formación de investigadores y a la posible resolución de problemáticas sociales.
- Desarrollar un abordaje de los problemas de la investigación académica desde una mirada propia de teorías sociales, históricas y filosóficas.

- Proporcionar conocimientos acerca de los instrumentos utilizados en la gestión de la investigación y desarrollo experimental.
- Elaborar un trabajo de investigación educativa sobre temas o problemas de interés vinculados con la práctica cotidiana en los ámbitos institucionales.

Los fundamentos generales y los objetivos de esta propuesta curricular para la formación en investigación educativa en trabajo docente han tenido, en su devenir, diversos énfasis y focalizaciones, de acuerdo a las características propias de las instituciones que oficiaron de organizadoras y a los contextos y características de los docentes cursantes de las propuestas en los distintos ciclos y años de implementación.

La experiencia que aquí nos ocupa, se implementa en el Instituto N° 1 de Casilda, Provincia de Santa Fe, en el período 2014 – 2015, y tiene como antecedentes los cursos de formación en investigación educativa desarrollados en el mismo Instituto durante los años 2002, 2003 y 2004.

Cada una de estas acciones de “capacitación” fue organizada con una carga horaria de 120 hs. reloj, distribuida en instancias presenciales y trabajos a distancia, contando también con espacios tutoriales destinados al acompañamiento de los participantes en el diseño y ejecución de un proyecto de investigación educativa. Los cursos de los años 2002 y 2003: “*Hacia la construcción de una aproximación teórico – metodológica en investigación educativa*”, constituyeron una instancia introductoria. Durante el 2004, la propuesta “*Tensionando la propia práctica desde las nuevas miradas de la investigación educativa*”, se formuló atendiendo los resultados alcanzados, el interés mostrado por los participantes, sus reflexiones y aportes; y se contemplaron, además, dos realidades: la posibilidad de aproximación a la tarea del investigador para los que asistían por primera vez y la de profundización y resignificación para aquellos que transitaban este espacio habiendo cursado alguno de los anteriores. En función de las demandas y sugerencias recibidas en éstas, la frecuencia semanal pasó a ser quincenal, profundizando aquellas cuestiones que como coordinadores creíamos necesario enfatizar.

De estas acciones participaron docentes en ejercicio pertenecientes a diversos niveles y modalidades y egresados del ISP1. Es posible inferir que la numerosa asistencia de estos últimos estuviera vinculada a una tendencia a *pertenecer y permanecer* en la institución que los formó, situación que

planteó un reposicionamiento de la misma como referente de formación permanente; pero, también, es probable suponer que los egresados, al no tener empleo en el ámbito educativo, hayan considerado esta instancia de formación como una posibilidad que les permitiera, simultáneamente, obtener más puntaje en el escalafón para el acceso a puestos de trabajo. Por otra parte, los docentes que mostraron mayor interés en estas propuestas de formación en investigación fueron, en su mayoría, del nivel medio y, en menor cantidad, del nivel terciario, pues estos cursos y las producciones en el área de investigación contaban con instancias de legitimación ministeriales, favoreciendo la posición en los procesos de escalafonamiento.

Asimismo, cada encuentro fue diseñado a partir de un objetivo que se constituyó en la guía para la selección de las estrategias metodológicas. Y como resultado de triangular la información devenida de los registros anecdóticos de cada encuentro presencial y tutorial, de las evaluaciones parciales y finales de la instancia presencial de los participantes y del análisis de los trabajos de investigación realizados durante los años 2002 y 2003, el proceso transitado nos permitió formular algunas reflexiones.

Transmitir tiene muchos significados... podemos transmitir un apellido, una herencia, conocimientos, un secreto, un mensaje, una enfermedad. En las múltiples cosas que pasamos de un ser a otro y en las diversas formas que adquiere ese pasaje, la transmisión se construye de diversas maneras: puede ser un acto consciente o, como expresa Cornu, una “*impregnación desapercibida*” (Cornu, 2004: 27). En los tres cursos se trató de llevar adelante el ejercicio de la transmisión, promoviendo la toma de consciencia respecto a la necesidad de construir una mirada crítica y reflexiva.

La organización de los contenidos y la selección de la bibliografía intentaron contribuir a una formación teórica actualizada y sólida que inaugurara el vínculo con nuevos materiales bibliográficos y la ruptura con textos tradicionalmente vinculados con el encuadre positivista. Desde esta perspectiva, las estrategias adoptadas apuntaron a propiciar el andar que caracteriza a quien está convencido en la provisoriedad del conocimiento y persiste en la búsqueda de nuevos horizontes, promoviendo la participación activa, cuestionadora y reflexiva. A modo de extremada síntesis, podríamos afirmar que nuestro objetivo fue más allá del abordaje de contenidos inherentes a la metodología de la investigación educativa; centrándose en el desafío de desnaturalizar los hechos y

fenómenos cotidianos, problematizarlos y volverlos objetos de investigación.

En tal contexto, seleccionamos estrategias que favorecieron el surgimiento de la reflexión a partir de la constitución de grupos de estudio, abocados a la lectura de bibliografía específica, que además tuvieron a su cargo el análisis minucioso de las dimensiones que integraban una investigación, identificando momentos, procedimientos utilizados, técnicas de recolección y de interpretación de datos empíricos como etapa preparatoria para el diseño de producciones de investigación enmarcadas en los paradigmas interpretativo y/o socio-crítico, que apuntaran a desentrañar problemáticas educativas de interés de los participantes, por un lado, y que respondieran a las posibles demandas institucionales o personales, por otro. En todo momento, recurrimos a la literatura y el humor, mediante el uso de relatos, cuentos, películas, chistes, historias, imágenes, fotos y música, intentando construir un puente entre las ciencias y las artes, de acuerdo a los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que, según Gabriel García Márquez, pidió “*no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas*” (2000: 317).

También se trabajó sobre reseñas de investigaciones educativas, dando lugar al análisis pormenorizado de las dimensiones que las constituyen. Con este proceso analítico, se propició la discusión sobre el material teórico y las producciones disponibles, intentando demarcar tales dimensiones desde una mirada deconstructiva que fuera permitiendo procesos posteriores de abstracción y extrapolación.

A medida que los docentes participantes comenzaron con la producción de sus propios procesos de investigación-acción sobre las prácticas cotidianas, fueron emergiendo las condiciones necesarias para promover, en los contextos de origen, instancias donde se priorizara la reflexión que, como ejercicio metodológico constructivo desencadenara nuevas producciones.

De la efectivización de las dos primeras instancias enfatizamos algunas cuestiones emergentes:

Todos señalaron que las actividades propuestas, los ejercicios presentados y la selección de estrategias disparadoras operaron como elementos de provocación, que permitieron concretar una especie de rito propiciatorio que permitió generar la reflexión, el análisis, la construcción de una mirada crítica y la interrogación sobre aspectos de la realidad escolar que parecían haberse naturalizado.

Es necesario puntualizar que en la acción realizada en el año 2004 pusimos

especial atención en la selección de nuevas estrategias metodológicas para incentivar la construcción de conceptos, la búsqueda de indicios, el uso de la imaginación como herramienta imprescindible en la producción textual y el análisis de las condiciones en las que se produce la reflexión individual y grupal. Procesos que, en conjunto, permitieron registrar un impacto satisfactorio y apreciaciones evaluativas de la experiencia que presentaron el mismo tenor de las ya expuestas.

Particularmente en el 2004 registramos la solicitud de los participantes respecto a la necesidad de “obligarlos a la lectura” y de “entrenarlos” en las diferentes etapas de la investigación mediante ejercicios específicos que, quizá, pudieran suscitar la mecanización. Por otra parte, manifestaron enfáticamente sus dificultades respecto de constituir “el grupo” en “equipo de trabajo”.

Por otra parte, también destacamos la existencia de una correspondencia entre la energía puesta en juego en la preparación de los encuentros por parte de la coordinación y las actitudes y emociones emergentes de los asistentes durante los encuentros. Esto nos hizo pensar el ejercicio educativo desde una perspectiva que puso en marcha la idea de don, no del don dominante, condescendiente y caritativo, sino del don como intercambio simbólico, en el sentido que lo estudió Marcel Mauss. El don en su generosidad es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos. Mauss hablaba de la idea de don, de legado, poniendo a disposición de otros algo que modelado bajo el influjo que se genera a partir de convicciones, nos permite internarnos en la búsqueda de nuevos desafíos.

Si como sostiene Rancière educarnos se vincula con emanciparnos, es en este sentido que transitar los espacios de formación como los expuestos, donde el derecho a la transmisión también se constituye en derecho a la recepción, nos involucra y nos sacude, invitándonos a resituarnos. Las instituciones de la cultura producen humanidad, donar genera humanidad... Sostener con determinación y obstinación esta propuesta encuentra sentido en la medida en que entendemos, como lo expresa el autor mencionado, que lo que está en juego es la emancipación.

Sin duda, comenzar a preguntarnos cómo impactó la propuesta de formación nos llevó a pensar en las huellas que estos encuentros provocaron en nosotros, permitiéndonos reflexionar sobre cómo podemos repensar las instituciones y las prácticas y cuáles son las herramientas que nos permiten

avanzar en los contextos complejos en los que vivimos. Cuestiones que nos pusieron frente a nuevas perspectivas, posibilidades y desafíos; interrogantes que nos convocaron a trabajar para construir un nuevo tipo de institución, a volver a mirar lo ya hecho y pensado para volver a hacer, a desaprender para volver a aprender, a abandonar certezas, conectarse con los deseos, respetar las emociones y las diferencias.

Es tarea de la comunidad educativa en pleno revisar conceptos y preconceptos sobre los sujetos reales y concretos que pueblan sus escuelas, sus necesidades y sus problemas. Se trata, ante todo, no de privilegiar una reflexión sobre los demás, sino una reflexión sobre nuestra práctica, una reflexión que nos permita ser cada vez más libres, menos solitarios y más solidarios; una reflexión sobre nuestra práctica que nos permita echar una mirada sobre el cambiante campo psicosocial, con la finalidad de reflexionar, más allá de las palabras, sobre un vocablo tan vapuleado como el de “educar”, entendiéndolo fundamentalmente como “deber de hospitalidad”, como “acto de solidaridad intergeneracional” que nos pone en la situación de brindar a otro “algo” que provoque el pensamiento y la reflexión; esta última entendida como acto máximo de libertad.

Reflexión

Entre la experiencia de estos años –previos a la derogación de la Ley Federal de Educación– y la experiencia que actualmente despliega el Instituto N° 1 de Casilda, se sucedieron diversos proyectos de formación en investigación que el sindicato docente fue concretando, lo que brindó la posibilidad de seguir resignificando la propuesta en el marco de nuevos contextos en los que, como rasgo principal, podemos enunciar la “ampliación de derechos sociales”.

La reorientación de la propuesta ha sido posible a partir de transformaciones que vienen construyéndose desde el año 2003, desde las perspectivas habilitadas por un proceso de ampliación de los derechos sociales, en el marco de políticas de corte “posneoliberal” que han dado lugar a procesos de reconstitución del tejido social e inclusión socio-cultural, donde se privilegia la pertenencia identitaria con un núcleo regional latinoamericano, en el que podemos nombrar como hito fundacional el “No al ALCA”, en el año 2005.

Es desde allí que, en esta experiencia en particular que aquí presentamos, se retoman los lineamientos históricos de la propuesta inicial y, además, se

pone énfasis en cuestiones que hoy nos parecen relevantes, como son el pensamiento crítico latinoamericano y la concepción de investigación educativa como dimensión constitutiva del trabajo docente y no como mera función.

Bibliografía

- Arnal, J. Del Rincón D., Latorre A. (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. España: Editorial Labor.
- Berteaux, Daniel. *Biografía y Sociedad*. Cap. II: Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica.
- Contreras Domingo, José (1994) Tema del mes. La investigación en la acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?. *Cuadernos de Pedagogía* Nro.224. Abril, España. (pp. 14-191)
- Cornu, Laurence (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, María Cristina (1995) La formación Docente. Un programa de investigaciones. *Revista del IICE - Año IV, N° 7*, diciembre 1995 - Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1era. Ed. 1970. 12a. Ed. 1985.
- García Márquez, G. (2000) *Por la libre*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 6ta. Edición.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Angel (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial. Morata.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado.)* Madrid: Editorial Morata.
- Ranciere, Jacques (1987). *El maestro ignorante*. París: Fayard (Traducción española publicada por Laertes).
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

Daniel H. Suárez¹, Paula V. Dávila² y Agustina Argnani³

Introducción

En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos y redes de educadores que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Entre estas experiencias, abordaremos de modo general aquellas que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus prácticas y del mundo escolar informados en el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Y, en particular, tomaremos aquí la experiencia del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, en curso desde el año 2010.

Esta propuesta nació con la intención de articular y potenciar colectivos de educadores, redes pedagógicas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales desarrollan procesos horizontales de formación basados en la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los saberes pedagógicos construidos en torno de ella, su sistematización, publicación, circulación y deliberación públicas.

Desde una perspectiva particular de *investigación-formación-acción*, la

¹ FFyL – UBA, Argentina. danielhugosuarez@gmail.com

² FFyL – UBA, Argentina. paulavdavila@gmail.com

³ FFyL – UBA, Argentina. agustina.argnani@gmail.com

Red se sostiene como una iniciativa de intervención político-pedagógica, de formación e investigación orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Y permite, a su vez, la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública. Para ello, desarrollamos e implementamos un dispositivo de trabajo que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo educativo. Los colectivos de narradores discuten los términos y promuevan la re-creación del pensamiento pedagógico. Para eso, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado, produciendo comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos.

El relato de la experiencia del desarrollo del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, a su vez, se propone presentar algunos interrogantes acerca de los procesos de producción, validación, puesta en circulación y recepción del saber pedagógico desarrollados en el marco de colectivos y redes de docentes autores y lectores de documentos narrativos y sobre las modalidades de formación de docentes que tienen lugar en dichos procesos, en tanto espacios co-participativos entre diversos actores educativos. Y, al mismo tiempo, introducir los debates teórico-metodológicos que se plantean al interior de estas redes y colectivos docentes, que vienen a tensionar o interpelar al campo educativo en relación con la producción de saber pedagógico, la formación y el trabajo docente.

A lo largo del trabajo desarrollado, hemos advertido que las formas que adopta el trabajo en red son muy variadas (radiales, anillos, mallas) y a su vez definen diversas modalidades de participación y toma de decisiones en los colectivos, problematizando la idea de red como forma de organización sin un centro, horizontal y democrática; idea que atraviesa el proceso de construcción de la propia identidad como docentes y como colectivos.

Asimismo, podemos señalar que la articulación de experiencias heterogéneas

como nodos de una red permite poner de manifiesto la diversidad de prácticas pedagógicas de acuerdo con los entornos culturales, los contextos geográficos e históricos. La invitación a organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos, universidades) interpela la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

El ámbito de las redes resulta un espacio privilegiado para construcción de saberes en tanto configura una comunidad pedagógica entre los sujetos que la conforman. El trabajo en red tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos. En este sentido, los colectivos y redes de docentes, como formas co-participativas, descentradas y horizontales de organización, pueden resultar un espacio propicio para que tenga lugar la discusión en torno a nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde modalidades colectivas.

Por ello, entendemos que esta experiencia encuentra un ámbito con fuertes potencialidades en el marco de la extensión universitaria. Sostenemos que el Programa plantea una perspectiva integral de las prácticas de extensión, investigación y docencia en vistas a desarrollar “nuevas forma de enseñar, aprender e investigar” en contacto más directo con los actores educativos, sus problemas, demandas y necesidades.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía. De este modo, la producción y la difusión del conocimiento fueron pensadas como “funciones” separadas, estancas, sin vinculaciones orgánicas.

Por ello, el relato de experiencia de este programa intentará ofrecer algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar la extensión universitaria como

parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que efectivamente venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución. El debate que presentará nuestro relato incluye la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Desde el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” se propone una reformulación de estas nociones: a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con ellos*.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Tejiendo lazos y articulaciones: intervención, formación e investigación pedagógica desde la Extensión Universitaria

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”⁴ articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos colaborativos de formación e intervención en el debate pedagógico a través de la reconstrucción narrativa, la publicación y la circulación de sus prácticas educativas y de sus mundos pedagógicos, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales, entre ellos, la universidad⁵.

⁴ Aprobado por Res. CD 1425 del año 2010 de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁵ Los Nodos que actualmente componen la Red son: Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad de Buenos Aires; Instituto Superior de Formación Docente N°100,

Desde su puesta en marcha, el Programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar la extensión universitaria como parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que efectivamente venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía.

El Programa se propone la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Se sostiene una reformulación de estas nociones a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con ellos*.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro

Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°103, Lomas de Zamora; Instituto Superior de Formación Docente N° 11, Lanús; Instituto Rosita Ziperovich/AMSAFE, Provincia de Santa Fe; Colectivo “Ex Libris” y Subsecretaría de equidad de género e igualdad de trato y oportunidades de la Municipalidad de Quilmes; Jefatura de la Región Educativa N° 3, La Matanza, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC); Centro Universitario Municipal San Fernando; y Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, formando un “tejido” de relatos de experiencias, y que estos relatos son generados, producidos a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad particular de investigación-formación-acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes.

Otro motivo tenía que ver con el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y de espacios co-participativos (como otro modo de debatir y discutir acerca de la especificidad del trabajo docente) y de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales establecidas en el campo educativo.

Aunque en nuestro país y en América Latina se vienen acrecentando las experiencias de este tipo, y se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para el cambio democrático en educación a través de la reconstrucción del saber pedagógico y la construcción de conocimiento⁶, las iniciativas en que la universidad compromete su participación decisiva en ellas, desde una lógica de eco-co-formación con

⁶ Ver: Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009)

otros sujetos y actores del campo pedagógico han venido siendo escasas. A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT⁷, hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la universidad. Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares.

En este caso, la línea de investigación que el equipo viene desarrollando, el trabajo en la Red y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado se encuentran estrechamente vinculadas y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es posible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Así, la línea de investigación se focaliza en las indagaciones en torno de la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y las nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos) para la intervención político pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2011, 2014; Suárez y Argnani, 2011). Se inscribe en una tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de “campo pedagógico” y “hegemonía” para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativos, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones delimitan y constituyen diferentes y desiguales

⁷ Nos referimos a los Proyectos UBACyT: Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”. (UBACyT 2011-2014 F194) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (UBACyT 2008-2010 F028). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”. (UBACyT 2008-2010 F096). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dra Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

posiciones de sujeto. Estos debates y desarrollos teórico-metodológicos han sido centrales no sólo para el diseño, desarrollo y revisión del trabajo de extensión, sino que constituyeron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado “Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Asimismo, han sido incorporados como parte del encuadre teórico-metodológico en seminarios, créditos de investigación y créditos de práctica profesional para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pero, además, el desarrollo de la propuesta de la Red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de investigación y formación que el equipo venía implementando, permitiendo captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que los mismos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. En el mismo sentido, la formación en el posgrado también se ha tornado vital en tanto la formación en maestrías y doctorados ha permitido a integrantes del equipo llevar adelante tesis centradas en el trabajo en el Programa de Extensión⁸, y de esa manera enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el trabajo de extensión y, al mismo tiempo, éste ha contribuido a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y el de formación en el posgrado.

Una red en torno a los relatos de experiencias pedagógicas: el dispositivo de la documentación narrativa como estrategia de investigación-formación-acción docente

El Programa convoca a educadores y docentes a transitar por un dispositivo particular de investigación-formación-acción colectivas y en red: la

⁸ Se trata de las tesis de Maestría de Agustina Argnani: “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”; de Paula Dávila: “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas” y de Yanina Caressa: “La construcción social del cambio educativo. La investigación-formación-acción y las transformaciones de la práctica docente: un estudio en el cuerpo de inspectores de la Provincia de Buenos Aires”; y la tesis de Doctorado de Danise Grangeiro: “El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados”, todas ellas vinculadas con el Programa de Extensión Universitaria que desarrolla nuestro equipo.

documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas, en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos (Suárez, 2011).

Una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas. Los colectivos de docentes narradores discuten los términos y promueven la re-creación del pensamiento pedagógico. Para eso, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado. Asimismo, producen comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico.

En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de docentes que llevan adelante procesos de formación y de investigación educativa de las prácticas y discursos pedagógicos. Estas experiencias se establecen como nuevas formas de organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la década de 1990; reformas que colaboraron en la consolidación y profundización de relaciones de saber y de poder marcadamente asimétricas contribuyeron al confinamiento de los docentes en esas posiciones subordinadas y descalificadas, así como a la descredibilización de sus saberes, discursos y prácticas pedagógicas. Frente a estas políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, diversos movimientos de docentes vienen sosteniendo experiencias

alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico a través de procesos de organización y conformación de colectivos y redes de docentes en distintos lugares de la región⁹ vinculadas con la reconstrucción del saber pedagógico y la movilización e intervención en el campo educativo.

En Argentina, por su parte, se vienen desarrollando desde el año 2000 diversas formas de organización y de trabajo pedagógico entre educadores orientadas a la investigación, la formación y la elaboración colectiva, descentrada y plural de nuevos discursos para la educación y la pedagogía. Redes y colectivos docentes se encuentran diseñando y llevando a la práctica líneas de acción diversas y articuladas y, a su vez, estrechando vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones y organizaciones¹⁰.

Las redes constituyen, entonces, espacios de construcción de saberes y de sujetos en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros. La heterogeneidad, como elemento constitutivo de las redes y como política de re-conocimiento del otro, se enlaza en una trama de voces plurales, en una malla de nudos y nodos, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos en constante revisión, de formas organizativas flexibles, que teje una comunidad pedagógica entre los sujetos e hilos que la conforman (Universidad Pedagógica Nacional, 2002).

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” retoma estos sentidos al constituirse como una iniciativa de intervención, formación e investigación pedagógicas orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica

⁹ Entre las múltiples experiencias de la región vale destacar, recientemente, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano impulsado por la Internacional de la Educación (IE-AL), la Red Iberoamericana de Docentes que hacen investigación desde la Escuela, la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAUE) y la Red BioGrafía América Latina – Europa de Investigadores Autobiográficos en Educación. Diversos estudios han destacado el modo en que estos movimientos impulsan vías alternativas para la producción, circulación y validación del conocimiento y del intercambio de experiencias, que han significado un reposicionamiento de los docentes al convocarlos como actores sociales activamente comprometidos en la producción y reconstrucción crítica de saberes pedagógicos.

¹⁰ Podemos señalar, entre otras experiencias, al *Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela*, que reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales, instituciones educativas del sistema educativo formal y en experiencias pedagógicas alternativas.

de sus saberes pedagógicos a través de la escritura de relatos de experiencias que pueden interpelar y tensionar los discursos y teoría educativa pública.

Una red en permanente redefinición: otros territorios y escenarios de la formación de docentes

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes, favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores, y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red en lo que va del programa, dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la Red es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización.

El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permitiera a cada uno de los Nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la Red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como ha sido la participación en Encuentros, Jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes¹¹.

¹¹ Nos referimos, entre otras instancias, a la participación en el “VII Encuentro Iberoamericano

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente¹² se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de co- y eco-formación e intervención en el debate pedagógico público. En tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Éstos se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas a trabajar, y conciernen también a las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso.

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva un programa de extensión universitaria (por ejemplo, el desarrollo de los proyectos UBANEX¹³ se limitan a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) tensiona la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e

de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad”, realizado en Perú en julio de 2014; a la participación y organización del “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela” desarrollado en Córdoba en julio de 2011; al desarrollo de un ateneo de docentes narradores en el marco del “II Congreso Metropolitano de Formación Docente”, en el año 201,2 en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA; y a la participación anual en los encuentros nacionales del “Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela”. A su vez, participamos con ponencias y exposiciones en congresos de investigación educativa nacionales y regionales

¹² Ver: Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007) y Suárez, Daniel H. (2007)

¹³ Se trata de proyectos de Extensión Universitaria, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires.

intereses de cada uno de los Nodos, y a la vez, explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la universidad no sólo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes, sino que también, a través de la Extensión, se puede ocupar de la llamada formación continua de maestros y profesores. Lo que nosotros llamamos el “desarrollo profesional de docentes”. En este sentido, pensarla de modo “en-redado” nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones en que oficialmente se organiza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

Aproximarse desde una propuesta de extensión universitaria a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en esas disputas y conflictos, busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de otra política de conocimiento y de formación de docentes que involucra otros territorios y escenarios (la extensión universitaria, las redes y colectivos), implica reposicionamientos de los sujetos de la formación y la construcción colectiva de otros problemas pedagógicos, quizás invisibilizados en otros dispositivos para la formación de docentes.

Por ello, desde ese programa venimos expandiendo un dispositivo de trabajo que promueve relaciones horizontales entre educadores e investigadores, y que se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. Su foco ha estado puesto en la reconstrucción y documentación narrativa de las experiencias pedagógicas que los tienen como unos de sus protagonistas. Ahora, tras la puesta en marcha del proyecto, de su ampliación y consolidación posibilitadas por el desarrollo de distintos Proyectos UBANEX¹⁴, y a partir de diversos estudios llevados a cabo en proyectos de investigación y como parte de algunas tesis de posgrado, hemos considerado medular su redefinición con el propósito de proyectarse hacia otras redes de investigación y formación co-participantes entre docentes e investigadores que se viene desarrollando en América Latina y en Europa.

Bibliografía

- Anderson, G.; Herr, K (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL*, CLACSO, Buenos Aires. Año VI, N° 16, enero- abril 2005 (pp. 273- 283).
- Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación

¹⁴ Hemos desarrollado los proyectos: UBANEX *Aprendizaje y servicios: promoviendo la integración social*: Proyecto “La red de formación docente y narrativas pedagógicas: un dispositivo de investigación-formación-acción para el desarrollo profesional coparticipado entre docentes” (2015-2016); UBANEX *Prof. Carlos Eroles*: Proyecto “La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: investigación-formación-acción coparticipada en el campo pedagógico” (2014-2015); UBANEX **Malvinas Argentinas**: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción ente la Universidad y otros actores del campo pedagógico” (2013-2014); UBANEX *UBA 190 años*: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativa. Hacia nuevas formas de producción colectivas de saberes pedagógicos” (2012-2013); UBANEX *Bicentenario*: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativa. Un espacio de producción e intercambio de saberes pedagógicos” (2011-2012)

- pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. 2009. f. 412 Tesis (Doctoral) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D.H. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En: Alliaud, A.; Suárez, D. H. (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. p. 93-137.
- Suárez, D. H (2014). *Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México.
- Suárez, D. H.; Argnani, A. (2011). *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários

Carla Tocchet¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta de trabalho de leitura literária em um contexto educativo definido: a formação de formadores de professores, a partir de uma experiência desenvolvida no Programa Ler e Escrever² da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil.

O objetivo de tal proposta foi oferecer condições para melhorar a formação literária dos educadores no contexto da formação contínua.

O trabalho com a leitura no espaço de formação tem sido uma questão que muito tem preocupado: Como formar leitores literários? Como organizar o trabalho de leitura no espaço de formação de maneira que contribua de verdade para a formação literária desses sujeitos? O que selecionar para ler? Quais critérios utilizar para selecionar o material de leitura? Até que ponto a leitura em voz alta realizada pela formadora, permite ao leitor desenvolver capacidades de leitura apreciação de obras literárias? Essas são algumas questões que serão discutidas a partir da análise de uma experiência de trabalho com a leitura programada no espaço de formação dos formadores.

¹ Programa Ler e Escrever – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil. ctocchet@terra.com.br

² Mais do que um programa de formação, (...) é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0>>, Acesso em: 27/08/2015)

Leitura: alguns conceitos

Ao longo dos últimos anos, muitas foram as pesquisas e estudos sobre leitura e o ato de ler, especialmente em relação as capacidades envolvidas nas diferentes práticas de leitura. “O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler” (Rojo, 2004).

Neste trabalho, o conceito de comportamento leitor baseia-se principalmente no que aponta Lerner (2002). Segundo a autora, comportamento leitor refere-se aos conteúdos que são transmitidos em situação de uso da linguagem, aqueles aprendidos enquanto os alunos atuam como leitor e envolvem: compartilhar a leitura, comentar e recomendar o que se leu, discutir sobre as intenções implícitas de determinado texto, confrontar as interpretações geradas a respeito da leitura de um livro, com outros leitores etc.

Outro conceito utilizado é o de capacidades de leitura, que conforme Rojo (2004) são: *as capacidades de apropriação do sistema de escrita* (leitura de ajuste, conhecimento do alfabeto, do sistema de escrita etc.), *as capacidades de compreensão*, correspondentes às estratégias de leitura (antecipar, conferir, inferir, localizar informações em textos lidos etc.) e *as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto* que seriam aquelas relativas à capacidade de situar seu discurso, ou seja, recuperar o contexto de produção do texto (autor, época em que foi produzido, lugar de circulação, das características do portador); definir uma finalidade para a leitura; perceber relações de intertextualidade e interdiscursividade nos textos lidos e, por fim, a capacidade de percepção de outras linguagens (imagens, textos não verbais) que contribuem para a construção do sentido do texto lido.

A leitura programada

A leitura programada, ao lado de outras, é uma modalidade de leitura ³ue prevê o trabalho com a ampliação da proficiência leitora em relação à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, realizada individualmente, promove-se uma discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão coletiva compreende a mobilização

³ Ver, a respeito, Bräkling (2007; 2008)

de capacidades de leitura para atribuição de sentidos ao texto, considerando suas características específicas. No espaço da formação continuada, a leitura programada aparece como uma estratégia formativa.

A eleição do trabalho com essa modalidade de leitura deveu-se ao fato, entre outras razões, de que ao nos aproximarmos dos professores dos Anos Iniciais (primer grado) podemos identificar alguns “leitores expertos”, que continuam avançando em suas experiências leitoras e no seu olhar sobre o texto, enquanto a maioria ainda é formada por “leitores novatos”. Essa situação é um dos aspectos que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e, especificamente, no trabalho de formação dos alunos como leitores, pois, como sabemos, em relação a leitura, há um déficit na formação destes profissionais, desde o início de sua escolaridade.

Além disso, as avaliações externas apontam uma grande deficiência do desenvolvimento da competência leitora dos alunos – pode-se destacar: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Neste sentido, é possível apontar a necessidade da formação continuada ter como foco a formação literária dos educadores, além de conteúdos referentes à língua, à didática específica de língua portuguesa, entre outros.

No Estado de São Paulo, ao longo dos últimos anos, foi possível verificar um avanço dos níveis de leitura dos alunos envolvidos, principalmente através do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Isto tem ocorrido, especialmente pela interferência do trabalho de formação continuada que vem ocorrendo através do Programa Ler e Escrever na Rede Estadual, onde um dos focos do trabalho é a formação literária dos formadores de professores que atuam nas escolas estaduais.

Assim, a experiência que será apresentada a seguir desenvolveu-se nesse contexto de trabalho.

Desenvolvimento

Para tratar especificamente da formação de leitores, verificou-se a necessidade de planejar e garantir, no espaço de formação, momentos para tal finalidade, organizando situações didáticas específicas para formar o docente como leitor de literatura, de forma permanente nas pautas de trabalho.

Inicialmente, o trabalho realizado com os formadores privilegiou duas

situações didáticas: a leitura em voz alta pela formadora e a indicação literária.

A situação de leitura em voz alta realizada pelo formador tem como finalidade possibilitar aos formadores o contato com textos literários de boa qualidade, o contato com a linguagem própria dos textos escritos, com textos que não escolheriam de maneira independente, ampliando (ou desenvolvendo) repertório de leitura. Além disso, o formador explicita seus próprios comportamentos de leitor – por ex., critérios de escolha da obra: autor, gênero, ilustrações, entre outros –, o que possibilita que aprendam, os valores construídos em relação a leitura e ao ato de ler, com um leitor mais experiente.

O trabalho com a indicação literária possibilita a socialização das leituras realizadas de forma independente pelos formadores, e a explicitação dos comportamentos leitores já construídos, ao mesmo tempo em que ampliam seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todos. Além disso, esses profissionais têm a oportunidade de escolher a obra que indicarão para os colegas, o que oferece referências para o formador sobre o tipo de leitura que já é da competência autônoma dos formadores.

Como já apontado anteriormente, há docentes com diferentes saberes e experiências com a leitura de textos literários no grupo de formação. Esta característica – a heterogeneidade dos saberes do grupo – foi considerada e utilizada para favorecer a formação do grupo como leitor, possibilitando que todos pudessem avançar.

Considerando a necessidade de continuidade e avanço no trabalho realizado, a leitura programada foi eleita por favorecer

a ampliação da proficiência dos alunos⁴ no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, a professora⁵ promove a discussão coletiva das mesmas, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende também a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas. (Bräkling, 2007: 3)

⁴ Na experiência aqui apresentada, o trabalho foi desenvolvido com os formadores de professores, no espaço de formação continuada docente.

⁵ Nesse caso, trata-se da formadora dos formadores de professores.

A sequência de trabalho com a leitura programada foi desenvolvida com foco na formação e ampliação do repertório literário dos educadores, nos critérios de escolha de um livro (a partir da análise de boas obras literárias), na observação de aspectos como a linguagem – o uso de expressões tipicamente literárias, o estilo de diferentes autores, em uma situação colaborativa, onde os diferentes leitores compartilham impressões sobre a leitura realizada, os sentidos construídos a partir do lido, colocando em jogo os seus próprios comportamentos leitores.

Num primeiro momento, foi proposto ao grupo a eleição de uma obra a partir: da pesquisa e do levantamento de informações sobre o contexto de produção e de publicação, da leitura e análise de comentários de outros leitores (acessando blogs e/ou sites indicados pela formadora, como por ex. <www.skoob.com.br>), da leitura de um trecho do livro, da resenha, da quarta capa e dados sobre a vida e obra do autor.

Para tanto, foi indicado ao grupo três títulos pela formadora para que a decisão fosse tomada coletivamente, de forma que escolhessem, a partir da análise das questões apontadas anteriormente, qual deles mais contribuiria para a ampliação do repertório de leitura do grupo.

As seguintes obras foram indicadas: “*O conto da ilha desconhecida*” de José Saramago, “*Orgulho e Preconceito*” de Jane Austen e “*Infância*” de Graciliano Ramos. Esse processo de escolha envolveu alguns critérios como: o autor – conhecer mais sobre ou descobrir um novo; o encantamento com a linguagem a partir da leitura de um trecho da obra; ser reconhecida universalmente, estar indicada em todas as listas de “livros que devem ser lidos antes de morrer”; ter assistido o filme; o estabelecimento de relações com outros autores conhecidos; o título que gera interesse ou intriga o leitor; o autor ser prêmio Nobel de literatura.

Uma condição didática desse trabalho foi que todos tivessem o livro e a cada encontro, combinamos a parte que deveria ser lida pelos formadores e compartilhamos a leitura no encontro seguinte. Nesse momento algumas questões foram propostas ao grupo pela formadora, por ex.: compartilhar suas impressões a respeito do lido e do seu processo na construção de sentidos para o texto; socializar com o grupo seu processo de leitura – em que momentos precisou reler ou retomar um trecho, quais passagens do livro foram difíceis de serem lidas; sua opinião sobre a obra; apreciação estética; a

leitura/retomada do prefácio (ou outras partes que compõe o livro – prólogo, posfácio...) na busca por informações para atribuir sentido ao que leu; conversar sobre o que leram pensando nas pistas que o texto trouxe até ali, fazendo relação com o contexto de produção (e também para mobilizar a leitura programada dos próximos capítulos); analisar a “forma” escrita, o estilo do autor; entre outras questões.

Em relação as características específicas das obras, algumas questões foram propostas e algumas intervenções realizadas com os grupos ao longo do processo de leitura:

“O conto da ilha desconhecida” de José Saramago

1. O que o homem que queria o barco representa nessa obra? E a mulher da limpeza? Levante suas hipóteses.
2. As personagens do conto não têm nome. São tratados como a mulher da limpeza, o homem que queria o barco, o rei – por que acha que Saramago lançou mão desse recurso?
3. “...é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios” – qual o sentido possível desse trecho? É possível estabelecer relação com o título da obra?
4. Em relação ao projeto editorial: o livro é ilustrado com oito aquarelas - observar como as formas e as cores vão mudando ao longo da narrativa, qual a relação dessa mudança com o texto que estão lendo?
5. Análise da pontuação – já que essa é uma marca reconhecidamente dos textos de Saramago e é preciso compreendê-la para ampliar os sentidos do texto:

- analisar no trecho selecionado como o autor insere as falas de personagem no texto
- discutir que efeito produz no texto e na leitura

“A mulher da limpeza não se conteve, Para mim não quero outro, Quem és tu, perguntou o homem, Não te lembras de mim, Não tenho ideia, Sou a mulher da limpeza, Qual limpeza, A do palácio do rei, A que abria a porta das petições, Não havia outra, E por que não estás tu no palácio do rei a limpar e a abrir portas, Porque as portas que eu realmente queria já foram abertas e porque de hoje em diante só limparei barcos, Então estás decidida a ir comigo procurar a ilha desconhecida, Saí do palácio

pela porta das decisões, Sendo assim, vai para a caravela, vê como está aquilo, depois do tempo que passou deve precisar de uma boa lavagem, e tem cuidado com as gaivotas, que não são de fiar, Não queres vir comigo conhecer o teu barco por dentro, Tu disseste que era teu, Desculpa, foi só porque gostei dele, Gostar é provavelmente a melhor maneira de ter, ter deve ser a pior maneira de gostar” (pp.31-32)

“Orgulho e Preconceito” de Jane Austen

1. Exibição de um trecho da minissérie e do documentário sobre a obra produzidos pela BBC, com a intenção de recuperar o contexto histórico em que se passa o romance
2. Leitura da introdução do livro produzida por Lúcio Cardoso, escritor e maior tradutor dessa obra no Brasil
 - A partir dos apontamentos do autor, é possível antecipar questões da obra a ser lida, tanto em relação ao conteúdo temático quanto a forma?
 - Quais informações esse texto fornece sobre a autora, sua obra e o contexto de publicação da obra?
3. Identificar as características das personagens
 - Analisar a forma como a autora apresenta e vai construindo/caracterizando estas personagens
 - Por que faz dessa forma?
 - Que impacto isso causa no texto/no leitor?
4. Quais relações já podemos ir estabelecendo com o título do livro “Orgulho e Preconceito”? (a medida que o livro é lido pelo grupo)

Além disso, foi proposto ao grupo, gradativamente, a produção de um registro individual, através de tomada de notas, a partir das orientações propostas pela formadora, que funcionou como uma espécie de diário de leitura, onde registravam seu processo de leitura, sua opinião sobre o livro, a apreciação estética da obra, indicação da leitura que estão realizando para outros, de form que guiassem sua leitura pelas questões indicadas. Os participantes traziam suas anotações para compartilharem com os colegas nos momentos de discussão em pequenos grupos e coletiva.

O objetivo do trabalho com o diário de leitura pessoal foi que os sujeitos compreendessem que anotar (suas apreciações estéticas, suas interpretações

provisórias ou não, se gostaram ou não gostaram, sua relação com o texto) ajuda a compreender a obra em seus aspectos fundamentais e serve de apoio no momento das discussões coletivas sobre a leitura realizada individualmente, além de compartilhar com os outros leitores as anotações realizadas no âmbito privado da leitura.

Diante dos encaminhamentos realizados, e considerando a pouca familiaridade dos educadores com a leitura literária, inicialmente a discussão focou-se no conteúdo temático da obra e depois, com as intervenções da formadora e a interação com outros leitores, foram avançando também para análise de outros aspectos, discursivos por ex. O fato de terem algumas perguntas para nortear a leitura, tanto no nível individual quanto no momento coletivo, possibilitou aos formadores que observassem aspectos da obra que de outra forma não o fariam.

Conclusões

Compartilhar obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007: 143)

A partir da experiência vivida e dos apontamentos de Lerner, 2002 e Colomer, 2007, é possível afirmar que um dos espaços mais importantes para a constituição dos sujeitos como leitores literários é o de compartilhar as leituras realizadas, mais especificamente as questões ligadas a construção dos sentidos do texto e as relacionadas à linguagem escrita típica dos textos literários.

Considerando a proposta realizada com a leitura programada com os formadores de professores, apresentada neste trabalho, coube ao formador destacar os aspectos literários relevantes da obra, propondo caminhos para guiar, principalmente, a leitura dos “leitores novatos”, possibilitando, ao mesmo tempo, que esses sujeitos fossem se constituindo como leitores na interação com outros leitores e sentindo-se integrante de uma comunidade leitora.

Além disso, ficou claro que as situações de compartilhar o lido são as mais

indicadas para o propósito de formar leitores. Isso deve-se ao espaço criado para comparar a leitura em âmbito individual com a realizada pelos outros leitores, pois possibilita construir um percurso entre a leitura pessoal e a construção coletiva – “uma ponte do individual ao coletivo” (Colomer, 2007: 144).

Outro aspecto importante, e considerando as questões apontadas até aqui, tem relação com a escolha das obras que foram foco no trabalho com a leitura programada, pois essa é uma condição didática fundamental. Foram consideradas questões como: escolher livros que os sujeitos não leriam por si só, oferecer os textos completos e não fragmentados, propor a leitura de obras complexas que exijam uma leitura em colaboração, o formador assumir o papel de leitor mais experiente e compartilhar seus comportamentos e fazeres leitores diante de uma obra extensa, por ex. compartilhar sua relação pessoal com a obra, marcar onde parou a leitura, retomar trechos, entre outras questões –, atuando como modelo de leitor e funcionando como um elo entre os leitores iniciantes e a obra que está sendo lida.

A proposta de trabalho envolveu, entre outras questões: a leitura individual e extensa de obras, atividades de compartilhar e construir coletivamente os sentidos do texto, a leitura literária em colaboração, a aprendizagem interpretativa através de uma progressão dirigida e, nesse caso, especificamente literária, de forma que, tais questões, articularam-se entre si e dialogaram com os princípios abordados até aqui.

Ainda, vale a pena discutir o uso de um diário de leitura de forma articulada com a leitura programada. Segundo Margallo,

La elaboración de un mapa de lecturas individuales y colectivas no sólo reforzará la autoimagen de los estudiantes como lectores sino que proporcionará al mediador una información muy valiosa para ajustar la selección de los libros al perfil de sus destinatarios. En los centros en los que el tiempo de lectura se haya instaurado de manera generalizada, la información sobre las realizadas en cursos anteriores es fundamental para prever líneas de progresión en la nueva oferta (2012: 7)

O diário de leitura também cumpriu a função de oferecer indícios ao formador sobre os critérios que os professores usavam para apreciar a obra, para

seguir lendo ou desistir da leitura, o que contribuirá para ajustar a escolha das leituras que serão propostas futuramente. O diário pessoal, mas não íntimo, foi produzido para ser socializado entre todos os leitores.

Além disso, os livros oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstraram sobejamente seus benefícios no domínio progressivo da língua (Colomer, 2007: 160)

Do exposto depreende-se que todas as condições didáticas oferecidas na proposta de trabalho desenvolvida com a leitura programada marcam um avanço significativo em relação às propostas tradicionais de trabalho com leitura que circulam nos espaços escolares, pois o sujeito se constituirá como leitor participando de situações em que for desafiado a ler – afinal, aprende-se a ler lendo. Como aponta Lerner,

O desafio é formar praticantes da leitura [...]. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar. (Lerner, 2002^a: 27-28)

Referências Bibliográficas

- Bräkling, K. L. (2007). *Modalidades Organizativas, Modalidades Didáticas de Ensino da Leitura e Tipos de Atividades*. São Paulo: SP.
- Bräkling, K. L. (2008). Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, pp. 174-185.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. (L. Sandroni, Trans.). São Paulo: Global Editora.
- IDEB (2013). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acesso

- em 27/08/2015.
- Lerner, D. (2002a). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lerner, D. (2002b). A autonomia do leitor. Uma análise didática. Projeto – *Revista de Educação*, 6 - Leitura, 2–11.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. A: Ruíz Bikandi, U. (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, p. 167-186.
- _____. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 139-156 (1022-6508)-OEI/CAEU. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>>, acesso em 27/08/2015.
- PISA (2006). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>>, acesso em 27/08/2015.
- PISA (2012). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>, acesso em 27/08/2015.
- Rojo, R. H. (2004). Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo (SP): SEE/CENP. Apresentação em congresso, em maio de 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. (2013). Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/CGEB.
- SARESP (2014). Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>, acesso em 27/08/2015.

El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura

Matías Massarella¹ y Manuela López Corral²

Introducción

la tarea más difícil es poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar.
(Bachelard, 1988; p. 18)

La presente comunicación se propone relatar la experiencia que se viene realizando desde la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE) en el marco de las tareas de extensión y divulgación de la revista virtual *El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*³. La revista está incluida en la sección de revistas de divulgación del Portal de Revistas de la FaHCE, que posee una política editorial que promueve el acceso abierto a la literatura científica-académica, se encuentra indizada en LatAm (Estudios Latinoamericanos).

La publicación surgió como iniciativa de la Dr. Carolina Cuesta y se

¹ UNLP - UNIPE - Buenos Aires, Argentina. misercatulo@gmail.com

² UNLP - UNIPE - Buenos Aires, Argentina. manuelalopezcorral@gmail.com

³ Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> ISSN 1853-3124.

presentó como un modo de articular la formación docente en didáctica de la lengua y la literatura a nivel universitario con las prácticas docentes efectivas y la investigación educativa desde una perspectiva social y cultural. Se conformó un comité editorial con graduados, alumnos adscriptos y docentes a fin de la organización y las tareas que era necesario llevar a cabo para poner la revista en funcionamiento. El objetivo principal del *Toldo* fue el de crear un espacio abierto, participativo, en el que las propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en sus diferentes niveles pudieran entablar acercamientos, discusiones, compartir experiencias y fortalecer, en términos de comunidad de conocimiento, el área de la didáctica de la lengua y la literatura. Asimismo, para los que entonces éramos alumnos en formación, ocupó ese espacio de lectura y revisión colaborativa de los trabajos de nuestros pares que resultaron enriquecedoras para nuestras escrituras académicas, así como poder comprender y dar cuenta a su vez de la heterogeneidad del campo.

Esta heterogeneidad se encuentra ya señalada desde la presentación que aparece en el espacio virtual de la revista, donde se explica que “Si esta revista algo tiene de *toldo* es su voluntad por juntar bajo sus telas intereses contrapuestos, proyectos disímiles, del ‘cómo hago para’ enseñar lengua y literatura. Se trata de divulgar cierto bullicio y secreteo que se genera bajo el *toldo* cuyos protagonistas se multiplican aunados en la búsqueda de un lugar que los acoja por algún motivo. Vientos lluviosos, excesos de sol y calor, sombras para poder observar lo que se desea.”

El Toldo se propone entonces, desde sus dos facetas de revista de divulgación y espacio de formación docente, como una alternativa que complementa a los formatos académicos más tradicionales, y pretende dialogar con estos centrándose en las narrativas de la experiencia docente. Se apuesta por una construcción teórica situada en las propuestas y las experiencias de los docentes respecto de las prácticas de lectura, oralidad y escritura en la(s) enseñanzas(s) de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s) en contextos reales. Para esto se retoman los aportes de las perspectivas etnográficas, que entienden a las instituciones educativas (ya sea la escuela, el instituto, la universidad) como construcciones sociales, con una vida cotidiana particular, y en cuyos espacios ocurren situaciones específicas. En este sentido el trabajo desde 2010 hasta ahora ha propiciado la creación de un espacio *polifónico* en el que se discuten y exponen los temas y problemas del área desde diferentes marcos

teóricos que se entranan, chocan, dan lugar a reformulaciones.

Por la variedad de experiencias y abordajes críticos que se han dado lugar en los diez números podemos afirmar que la revista se presenta como espacio para comunicar e intentar dar cuenta de lo *no documentado*, categoría que Rockwell y Ezpeleta (1983: 3) utilizan para dar cuenta de “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela”. A través de las diferentes secciones, los docentes y estudiantes de diferentes niveles y espacios de educación (aquí ya no solo la escuela como espacio privilegiado de investigación, sino también otros espacios de formación como institutos terciarios, universidades, espacios de educación no formal) vienen participando de una serie de debates sobre la formación y el trabajo docente en el área. La revista entiende la actividad de divulgación como una alternativa que contribuye a la construcción de una formación docente ampliada, alentada por la emergencia de las *humanidades digitales*⁴ y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación. En consonancia con el epígrafe que inicia este trabajo, nos ejercitamos en construir sobre esa alternativa que ofrece la divulgación de la didáctica de la lengua y la literatura como una posible formación en la investigación.

Entendida de este modo, la divulgación promueve una co-formación permanente, interesada en consolidar las perspectivas a través de debates, propuestas de trabajo áulico, narración de experiencias, reseñas, entre otras textualidades. Aunque persistan sentidos cristalizados y negativizadores en torno al rol de la divulgación, insistimos en que participar de este tipo de actividades no es necesariamente oponerse a las de la investigación y la docencia. Lejos de esto, entendemos que concebir la divulgación como la “vulgarización” de un conocimiento “sabio” y transponerlo para su enseñanza o comunicación, se trata de una concepción simplificadora derivada de lecturas mecanicistas de ciertos postulados de Chevallard (1991) respecto de las didácticas específicas y su relación con la enseñanza escolar. Chevallard propone una noción de *transposición didáctica* entendida como la transformación del saber científico

⁴ Las *Humanidades Digitales* responden a una corriente de trabajo e investigación que abogan por un uso instrumental de las tecnologías web e informáticas para construir conocimiento desde diferentes áreas como la sociología, la teoría y crítica literaria, la lingüística, entre otras. Para más información visitar la página oficial de AAHD (Asociación Argentina de Humanidades Digitales) disponible en: <http://aahd.com.ar>.

en un saber posible de ser enseñado, y señala la no correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico. Cabe preguntarnos si estas concepciones de transposición didáctica son las que operan en los proyectos de divulgación y extensión de modos similares a lo que Chevallard describe respecto de la enseñanza escolar y el saber académico. En relación a esto y a modo de respuesta para repensar la relación entre saber sabio o académico y saber traspuesto, señalamos los aportes de Cuesta (2012, 2013) en la construcción de un organizado estado de la cuestión en torno a la historia de la didáctica de la lengua y la literatura en la Argentina, que habilita la posibilidad de repensar desde una perspectiva macro la disciplina y renegociar los encastres de perspectivas de las didácticas de la lengua y la literatura, entramadas y superpuestas en los distintos estatutos de saberes que operan en el sistema educativo. Según la autora, los efectos de este estado de situación consolidan un vacío metodológico que se revela en múltiples relatos docentes que permiten recuperar una historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina. Cuesta documenta de qué modo

fragmentos del sistema educativo, cultura/cotidiano escolar y lengua y literatura como disciplina escolar se entraman en estos comentarios escritos que como fuentes, piezas discursivas, son reinterpretaciones de las orientaciones didácticas estudiadas y que no son aceptadas desde una supuesta docilidad frente al muchas veces supuesto poder revelador de la formación universitaria (Cuesta, 2012: 104).

Su investigación propone las bases epistemológicas para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, movimiento que supone la conjunción del espacio teórico y práctico-empírico, y se sustenta, no en la aplicación de un método, sino en la posibilidad de pensar metodologías articuladas en la construcción de sus propios marcos teóricos.

Algunos debates bajo el toldo

Desde 2010 hasta la actualidad el espacio de la revista ha dado lugar a fructíferos intercambios entre diversos agentes de la enseñanza de la lengua y la literatura, tanto en espacios formales (escuela, terciarios, universidad)

como no formales (talleres, experiencias barriales, colectivos de escritores, etc.). Estudiantes de profesorado universitario y terciario construyendo sus primeras y renovadoras estrategias, docentes con años de experiencia revisando viejas anécdotas y consignas, militantes barriales y sus relatos de talleres con niños y jóvenes, profesores de cursos de ingreso y profesores preparadores para los cursos de ingresos, poetas colectivos y colectivos de poetas, docentes de secundarios, de bachilleratos populares de universidades, de terciarios, formadores y formadores de formadores, son algunos de los muchos y muy diversos actores que en los seis años de desarrollo de la revista han participado construyendo una rica y compleja trama de relatos de experiencias de enseñanza para enmarcarlas teóricamente, para abrirlas al debate y al intercambio y hacer visibles los múltiples escenarios que la enseñanza de la lengua y la literatura presenta. Podemos decir entonces que este relato de experiencia narra la experiencia de muchas experiencias, y se constituye desde ese lugar polifónico.

El trabajo con los autores

Como señalamos anteriormente, los autores que envían sus artículos a la revista provienen de muy diversos ámbitos y formaciones. El grupo editor participa del acompañamiento y la redacción de los trabajos junto con los autores a través del diálogo, las sugerencias de reescritura y las cuestiones más “formales” de este tipo de textualidades, ancladas mayoritariamente en la perspectiva de las ciencias sociales y los estudios pedagógicos-didácticos. Este intercambio se realiza durante los meses previos a la publicación de cada número y consiste en sugerencias escritas que el editor asignado a cada artículo realiza con el autor a través de uno o dos intercambios por mail. Estas sugerencias incluyen aspectos formales y ortográficos, pero principalmente están centradas en la explicitación de zonas de los artículos que pueden ser ampliadas, revisadas, o agregadas, por ejemplo en función de referencias de la situación donde se realizó la experiencia, los sujetos con quienes se trabajó o para los que se piensa una propuesta de trabajo, los contextos de trabajo y la localización territorial de los mismos. Es por esto que, a la vez de su propuesta de divulgación, la revista es entendida como un espacio de formación docente, en tanto en este trabajo de escritura y reescritura, se efectúan instancias de reflexión, reformulación y apropiación de saberes y perspectivas que enriquecen y complejizan los desarrollos teóricos o experienciales propuestos en los trabajos escritos.

Organización de la revista en secciones

La revista está organizada en siete secciones que sugieren a los autores diferentes modos de acercarse a la enseñanza de la lengua y la literatura y sus reflexiones. El primero de ellos se llama “La gambeta didáctica. Propuestas de enseñanza.” y se abre como un espacio de reflexión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura: qué saberes, qué textos, qué consignas, para quiénes y en dónde, con qué sentidos se ponen en juego estrategias de enseñanza. En esta sección encontramos, por ejemplo, el artículo de Marta Negrin (2013), “Traidores de textos: volver a leer con los oídos”, publicado en el número 7 de la revista, que revisa la reciente y renovada puesta en valor de las prácticas de lectura en voz alta, narración oral y recitación en la escuela. Ese “volver a leer con los oídos” busca una revalorización de las voces, constituir una renovada vía de acceso a la literatura que discuta con la hegemonía de la lectura silenciosa. Al revisar algunas recurrencias en las escuelas señala que

Tantos años de apego a las páginas escritas, a la lectura individual y silenciosa, a los mandatos sobre los “modos correctos” de leer en el aula (aquello de que un cuento hay que leerlo de un tirón, por ejemplo), nos han llevado a menospreciar la palabra pronunciada, a sentirnos culpables de traición y, más aún, recelosos de contaminar la sacralidad de los textos... (Negrin, 2013: 28).

La segunda sección, “La lengua desbordada. Enseñanza de la lengua y la literatura en contextos diversos.” abre el abanico a los relatos de experiencias en diferentes contextos, tales como institutos de formación superior, talleres de escritura barriales o en hospitales neuropsiquiátricos, talleres de poesía, clases de “apoyo escolar”, talleres populares en barrios periféricos de las grandes ciudades y experiencias en institutos pre-universitarios. El desborde del objeto literatura opera también como un desborde de las prácticas de enseñanza de la institución escolar, pero dialogan con la escuela y con otros espacios en los que los saberes sobre las prácticas de lectura y escritura son altamente estimados. Podemos mencionar el trabajo Ángela Fernández (2013), “La enseñanza a través del diálogo en la formación de formadores/as. El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un ISFD” publicado en el número 6 de la revista. Este trabajo establece un interesante punto de

contacto con el recién mencionado de Negrin, y en este sentido nos permite observar la posible trama de debates que ha ido configurándose a través de los diferentes números y entre las diferentes secciones. Ángela nos relata una experiencia realizada en un instituto de formación docente de San Martín de los Andes. En su trabajo se propone tensionar la relación entre la construcción del saber enseñando con el saber del ámbito académico. La importancia dada al diálogo y la revalorización de la oralidad como perspectiva de enseñanza formación se centran en el interés ético-político de discutir los modelos tecnocráticos prescriptivos en torno a nuevos conocimientos que surgen y se fundamentan en prácticas efectivas de enseñanza. Fernández (2013: 60) señala en relación a este debate que “El método pedagógico que se inscribe en el diálogo viene también a cuestionar la problemática de los recortes particulares de saberes disciplinares así como las relaciones que los sujetos desarrollamos (Litwin, 1996) y establecemos con el saber sabio (Chevallard, 1980)”. Creemos interesante destacar el aporte de mirar al diálogo ya no como algo “informal”, sin status científico, para pensarlo como un modo específico de construcción de conocimiento que desnaturaliza las prácticas y las representaciones que los sujetos establecemos con los objetos lengua y literatura y, especialmente, con los otros sujetos.

La tercera sección, “Botellas al mar”, es la más propiamente literaria, en la que se invita a la publicación de textos breves, poesías, cuentos, narraciones de aquellos que enseñan literatura, pero también la escriben. De esta manera, nos permitimos habilitar la posibilidad de que las y los profes, maestras y maestros, talleristas, entre otros, puedan circular como escritores que participan activamente del campo literario desde lugares diversos. Autores de diferentes procedencias se animaron a publicar sus textos: Federico Depetri, Lucía Castelli, Gastón Figueiredo Cabanas, Juliana Chacón, Marcos Sanchez, Victoria Chacón, Tenshi Chesterton, Fer Nuri, Harry Marauda, Miguel Antonio Vargas García. El espacio sigue abierto a colaboraciones y busca recuperar y poner en escena la dimensión estética creativa, muchas veces invisibilizada por los trayectos formativos profesionales.

En la sección “Maquinaciones. Artículos.”, la cuarta sección, los escritos asumen características más teóricas respecto de las experiencias profesionales y de investigación y en ellas docentes y docentes investigadores ofrecen sus puntos de vista y propuestas. En el número 1 de la revista Dora Riestra

(2010) se propone evaluar las transposiciones didácticas de las últimas dos décadas en la Argentina, revisando el aporte de dos investigaciones realizadas en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Río Negro desde el Grupo GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación) del que la autora forma parte. Se intenta dar cuenta de algunas relaciones tomadas de las cuestiones metodológicas en ambas investigaciones con la finalidad de aportar a la discusión de los problemas del campo de la didáctica de la lengua y la literatura respecto de los trayectos formativos desde la escuela primaria hasta el nivel superior. La autora se encarga de revisar esos saberes “sabios” a la luz de las apropiaciones y “didactizaciones” de modelos explicativos provenientes de la lingüística, la psicología y las perspectivas textualistas.

“Almacén de libros. Reseñas críticas.” es la quinta sección de la revista destinada a las reseñas críticas. La invitación a este espacio es muy amplia, puesto que supone retomar la noción de literatura estallada de Regine Robin, y busca incluir reseñas de literatura, publicaciones académicas, así como películas, videojuegos, y otros objetos culturales de diversa inscripción en lo literario.

De este modo, en el número 6 de la revista aparece publicada la reseña que María Laura Piccioni realiza de la novela de ciencia ficción de Martín Castagnet, llamada *Los cuerpos del verano*. Tanto Piccioni como Castagnet son graduados de las carreras de la UNLP, Profesorado y Licenciatura en Letras, y ambos, en su rol de divulgadora / recomendadora la una y escritor el otro, muestran otros modos de relacionarse con la literatura que se distancia de lo meramente académico.

Germán Schinca, estudiante avanzado del Profesorado en Letras, en su reseña “Alta cochinada. Latín, sexo y traducción (y sexo)” recupera desde la discursividad misma del texto los sentidos sexuales y escatológicos que la autora del libro reseñado, *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*, Gabriela Marrón, denuncia que han sido “suavizados” o expurgados por la tradición en las colecciones de la literatura latina, sentidos que la autora busca restituir en una lengua cotidiana, actual. Ambos, autor de la reseña y autora de la antología reseñada nos proponen este acercamiento desde un lenguaje que recupera algo de lo expurgado por los circuitos del saber elitista, cercano a lo corporal, a los escatológico, a lo popular.

Otra reseña que nos interesa retomar de las muchas que la revista contiene

la realiza un docente de nivel secundario aficionado al comic, y versa sobre la novela *Kryptonita* (que actualmente se encuentra siendo filmada) del joven escritor argentino Leonardo Oyola. En esta reseña, Sihuén Yema nos recomienda la lectura de esta novela acerca de un Superman argentino que nos reubica en el mapa del mundo donde, lejos de sentirnos en un *elseworld*, sentimos que la lectura nos lleva a una realidad más cercana, más nuestra, más en contacto con nuestras experiencias y con las de nuestros alumnos.

La revista posee un sexto espacio que difiere del resto, ya que no se publica necesariamente con cada número sino que presenta un formato más laxo y de proyección más inmediata, el “Para enseñar.” En esta sección se publican consignas de trabajo, al modo de las consignas que se intercambian en los espacios de encuentros de los docentes, las salas de profesores, las mesas de exámenes, los encuentros fortuitos en los pasillos, para compartir lo que cada uno sabe, hace, prueba.

Con esta misma intención de intercambio y punto de contacto, la revista posee una séptima sección constituida por un foro. Este se abre a su vez hacia la red social *Facebook*, espacio privilegiado de encuentro virtual que está habilitado para cumplir funciones de tipo más pragmáticas como dar cuenta de la publicación de la revista, la actualización del “Para enseñar”, comunicar fechas de Jornadas y Congresos nacionales e internacionales, pero con especial énfasis pensado como un lugar que permita un intercambio más fluido, que da cuenta de la necesidad de discusión y reflexión de los saberes docentes en todos sus niveles y modalidades de trabajo.

Conclusiones

A través de este relato de experiencia nos hemos propuesto narrar de qué modo una revista de divulgación como *El Toldo de Astier* evidencia esa necesidad de la comunidad docente de construir un lugar de encuentro para debatir las inquietudes, compartir miradas, entramar lecturas y propuestas que revalorizan la producción de conocimiento específico en los distintos niveles de la formación. Nos hubiera gustado poder comentarles todos los trabajos que han pasado por la revista, pero estamos seguros de que ustedes podrán pasar por el *Toldo* y hacer el resto. Creemos que la divulgación ofrece un modo de articular esos campos de saber que se pensaban como escindidos y solo relacionados mecánicamente. Con esto se intenta contribuir a la desnaturalización

de las jerarquizaciones aún presentes en las relaciones entre el conocimiento “académico” y los saberes no universitarios, habilitando las voces y el trabajo docente y rescatando el sentido de amplitud temática, teórica y territorial.

Para finalizar nos interesa recuperar las preguntas que Rockwell y Ezpeleta (1983: 3) se hacen cuando plantean “¿Cómo reconocer sin teoría los espacios y las formas concretas, coyunturales, en los cuales proyectar las acciones? ¿Cómo identificar los procesos en que la intervención política y técnica tiene mayores posibilidades de tornarse fecunda?”. Desde la revista sostenemos junto a ellas esa convicción que afirma que se requiere aún mucha construcción de conocimiento y comunicación de la experiencia para poder cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Castagnet, M. F. (2012). *Los cuerpos del verano*. Buenos Aires: Factotum Ediciones.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Fernández, A. D. (2013). La enseñanza a través del diálogo en la formación de formadores/as. El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un ISFD. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (6), 56-66. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/LLDFernandez.pdf>
- LatAm-Studies, Estudios Latinoamericanos (disponible en <http://www.latam-studies.com/>)
- Marrón, Gabriela (comp. y trad.) (2012): *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*. Bahía Blanca: Vox Senda.
- Negrin, M. (2013). Traidores de textos: volver a leer con los oídos. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (7), 26-34. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/LGDNegrin.pdf>

- Oyola, L. (2011). *Kryptonita*. Buenos Aires: Mondadori.
- Piccioni, M. L. (2013). ¿Cómo quemar un cuerpo en verano? [Revisión del libro *Los cuerpos del verano*, por M. F. Castagnet]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (6), 124-128. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/ALPiccioni.pdf>
- Portal de Revistas de la FAHCE (disponible en <http://www.revistas.fahce.unlp.edu.ar/>)
- Riestra, D. (2010) Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 1 (1). Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra.pdf>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- Schinca, G. (2013). Alta cochinada. Latín sexo y traducción (y sexo). [Revisión del libro *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*, por G. Marrón]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (7), 129-133. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/ALSchinca.pdf>
- Yema, S. (2013). *Kryptonita*: un Superman argentino entre Patoruzú y Afanancio [Revisión del libro *Kryptonita*, por L. Oyola]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 3 (5), 124-128. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/AL.Yema-%20nro%205.pdf>

Seminário interno como dispositivo de formação

Mara Silvia Negrão Póvoa¹

Em um trabalho de formação de formadores de professores o grande desafio é o de realizar uma formação que favoreça a autonomia dos formadores e a construção do conhecimento que ultrapasse o aprofundamento dos saberes dos conteúdos didáticos, e que, de forma concomitante, o papel do formador seja também considerado objeto de ensino e de aprendizagem, tendo na ação didática estabelecida, a discussão sobre a teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, a teoria sobre o processo através do qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais ele deve ser ensinado. Para alcançar todos esses propósitos, reflexões foram feitas, planejamentos refeitos e, também, foram realizadas análises sobre a prática. Esta discussão acompanha a equipe de formadores de formadores de professores do Programa Ler e Escrever desde o ano de 2007, quando deu início este programa.

O Programa tem como pressuposto uma concepção, que prevê a construção de conhecimento por meio de aproximações sucessivas do objeto de conhecimento e não de práticas transmissivas, as reflexões sobre as ações já desenvolvidas e, também, o acúmulo de experiência no trabalho de formação de formadores de professores, possibilitou organizar uma Proposta de Formação para os grupos em acompanhamento originário de um Projeto de Formação para Formadores de Professores, que tem como objetivo principal subsidiar os formadores de professores a organizar seus **próprios projetos de formação**.

Essa proposta é produto de uma reflexão de ideia gestadas há algum tempo e que tem como inspirador teórico os estudos produzidos por Lerner, a respeito das condições para se tornar fecundo um processo de capacitação.

¹ mara.povoa@uol.com.br

Duas condições parecem necessárias: por um lado, que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões. (Lerner 2002:116)

Outra contribuição na elaboração dessa proposta de formação é a pesquisa de Peilissari² (2005: 64-72) que analisa o processo de formação profissional continuada e estabelece como desafios importantes:

1. Formar em um contexto mais investigativo/reflexivo do que transmissivo.
2. Saber analisar as necessidades formativas dos professores.
3. Saber analisar as práticas dos professores em sala de aula.
4. “Operar” como um estrangeiro: o trânsito entre as funções de professor e formador.
5. Compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor.
6. Fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo

Toda concepção da Proposta de Formação para Formadores de Professores do Programa Ler e Escrever, baseou-se no princípio de que o adulto também constrói conhecimento. Avanços foram notados a respeito do ensino e da aprendizagem de crianças, mas pouco se discute sobre o ensino e aprendizagem do adulto e, principalmente, do adulto profissional da educação – aquele que tem a tarefa de ensinar. Até hoje não temos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, uma disciplina que aborde o tema - **Formador de Professor**. Esse profissional, que geralmente é um professor – presente na maioria das escolas atuando como Coordenador Pedagógico – se constitui como formador durante a execução de sua função em serviço.

Ao se tornar um formador, dominando as estratégias e o conhecimento didático, o coordenador assume sua responsabilidade e seu papel decisivo para a aprendizagem dos alunos (SCARPA, 1998:132)

² Cristiane Peilissari faz parte da equipe de formadoras do Programa Ler e Escrever.

Atualmente ainda não podemos dizer que trabalhos de capacitação em serviço ou formação continuada sejam uma realidade nas Redes Públicas e Privadas do Brasil. Essa formação está sempre vinculada à Programas de Formação, que nem sempre fazem parte das políticas públicas dos diferentes Estados e Municípios. Este é um dos motivos pelos quais se torna imprescindível realizar uma formação continuada na qual esse profissional tenha a autonomia para planejar um projeto de formação com qualidade para sua escola e que possa ser acompanhado durante processo de realização de seu trabalho em que tenha possibilidades de se desenvolver como formador dos professores.

O Programa Ler e Escrever tem em sua equipe de formadores de formadores de professores, 21 profissionais que atendem 91 Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo. Semanalmente a equipe passa por uma supervisão com a Prof. Dra Telma Weisz, que acompanha o trabalho e faz a formação da equipe. Cada formador tem uma quantidade de grupos, que de modo geral, são bem heterogêneos em relação ao tempo na função e, também, aos conhecimentos sobre os conteúdos didáticos. Para estabelecer os conteúdos didáticos que serão priorizados no ano e com isso dar unidade ao trabalho da equipe de formadores de formadores de professores, todos os anos inicia-se com uma análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações do SARESP³ e também nas avaliações que propostas aos grupos que foram acompanhados pela equipe de formadores. Para o ano de 2014, estipulou-se que se manteria a discussão sobre o conteúdo de reflexão sobre o sistema de escrita, pois apesar dos alunos apresentarem avanços significativos, avalia-se que esse conteúdo necessita sempre ser revisitado. Também foi considera-se essencial a manutenção da discussão sobre Produção Textual.

Para ampliar as possibilidades de organização das estratégias formativas da equipe, Weisz sugere ainda que se implemente a ideia de Seminários Internos nas diferentes Diretorias de Ensino como um dispositivo de formação, cria-se por meio dele, um o modelo de formação que tem como objetivo a resolução de problemas, já que os formadores de professores teriam que planejar suas ações a partir das necessidades específicas de suas escolas, além de criar a necessidade do registro de suas ações.

³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma prova aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista.

O Modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas... Temos disponível agora um modelo de ensino que, reconhecendo o papel da ação do aprendiz e a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo, propõe que a didática construa situações tais que o aluno precise por em jogo o que ele sabe no esforço de realizar a tarefa proposta. (Weisz, 2001:34)

Os grupos citados nesse relato de experiência são das Diretorias pertencentes às cidades no interior de São Paulo que são as seguintes: São Carlos, Pirassununga, Araraquara, Taquaritinga e Mauá, que é uma Diretoria locada na Grande São Paulo. Elas são acompanhadas pela mesma formadora há mais de quatro (4) anos e com um número de participantes significativo com mais de cinco (5) anos na função de formador de professores, com algumas exceções estando na função há um (1) ou dois (2) anos.

Com a intenção de acompanhar e capacitar esses profissionais, foi necessário planejar uma sequência de formação optando por alguns conteúdos didáticos tais como: Reflexão sobre o Sistema Alfabético de Escrita, Produção Textual e Leitura Fluente. Conteúdos esses, estabelecidos como necessidade e assim serem privilegiados nas escolas. Para determinar qual conteúdo didático deveria priorizar em sua escola, sugeriu-se que cada formador de professor, analisasse os resultados obtidos por suas escolas, nas diferentes avaliações – Saresp e Idesp . Os resultados do Idesp foi considerado como um orientador, por já cumprir com o papel de determinar metas para as escolas estaduais.

Assim foi definido na pauta do 1º encontro este planejamento:

4ª Atividade: Apresentar o Plano de Formação de 2014

Apresentar o Plano de Formação de 2014.

Tarefa: Propor que cada PC analise sua escola, considerando o desempenho dos alunos em 2013 e os saberes de seus professores. A partir dessa análise eleja um conteúdo que seja prioritário para sua escola. Os conteúdos podem ser: Produção Textual, Reflexão sobre o sistema de escrita ou Leitura fluente.

Critério de análise referente as pontuações das escolas a partir das notas do Idesp.

Pontuação de 0 a 5.0 deverá priorizar o conteúdo didático sobre Reflexão do Sistema de Escrita

Pontuação de 5.5, a 7.0 deverá priorizar o conteúdo sobre Produção Textual

Pontuação de 7.5 a 10.0 deverá priorizar o conteúdo priorizar sobre Leitura Fluente

(Excerto da 1ª Pauta de Formação, Fev de 2014 – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Analisar os dados de suas escolas e priorizar um conteúdo didático que fosse de extrema relevância para qualificar o trabalho dos professores, e com isso eleger um Projeto Didático e/ou uma Sequencia Didática, foi a primeira situação problema que o Projeto de Formação de Formadores de Professores apresentou aos profissionais em capacitação.

O Programa Ler e Escrever disponibiliza por meio de seus Guias de Orientações Didáticas, um cardápio de projetos didáticos, sequências didáticas e atividades independentes, para que sejam desenvolvidos e acompanhados na escola. Alguns desses projetos e sequências didáticas foram oferecidos como sugestão de materiais para que os formadores de professores pudessem, apoiar-se e aprofundar seus estudos com seus professores, mas com liberdade de fazer os ajustes quando se fizer necessários.

Sabemos que os projetos e sequências didáticas têm sido a forma mais viabilizadora de modalidade de ensino para compartilhar e construir conhecimento, tanto do aluno como dos professores. Délia Lerner diz que:

Escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano. É a decisão de um profissional que adquire o compromisso de se formar para colocar em prática o projeto escolhido. (Lerner, 2007: 45-46)

Durante as reuniões mensais de formação foram promovidas discussões para acompanhar e subsidiar o formador de professor na tarefa de definição do conteúdo didático, escolha do projeto didático e/ou sequencias didáticas e, também, na elaboração e definição de registros de todo processo de formação das escolas, conforme exemplifica a 2ª pauta de formação:

1ª Atividade: Projetos a serem acompanhados na formação 2014

- Subdividir os grupos nos diferentes Projetos didáticos: Produção textual, Reflexão sobre o Sistema de Escrita ou Leitura fluente.
- Nos pequenos grupos justificar sua escolha, apresentando os critérios de escolha.
- Ler o documento de orientação para produção do Projeto
 1. Produção Textual: Projeto didático Quem conta um conto, aprende um tanto; publicado no Guia de Orientações didáticas do 3º ano.
 2. Reflexão sobre o Sistema de Escrita: o projeto didático Brincadeiras, publicado no Guia de Orientações Didáticas do 1º ano ou a sequência didática Musicas Populares Brasileira publicado no Guia de Orientações Didáticas do 3º ano.
 3. Leitura Fluente: sequência didática Poemas para apreciar e Ler em voz Alta no Guia de Orientações Didáticas do 3º ano.

(Excerto da 2ª Pauta de Formação. Mar. de 2014 – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

A partir da definição dos conteúdos, projetos didáticos e/ou sequências didáticas e das justificativas discutidas nos grupos, pediu-se que o formador de professor começasse a elaborar seu projeto de formação. A partir desse momento se deflagra uma nova situação problema a ser enfrentada por esse profissional, a construção da escrita profissional, que no caso, foi planejar e registrar as ações de forma reflexiva. Isto posto tornou-se um grande desafio. Como diz Lerner:

Escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências, estudo constante de aportes teóricos que contribuem para enriquecê-la e aprofundá-la. (Lerner, 2007: 205)

Esse registro como tarefa do formador deveria cumprir com os seguintes propósitos:

- 1º - refletir todo o processo de formação realizado na escola de fato,
- 2º - Refletir sobre um espaço das ações realizadas,

3º - Atuar como um instrumento para análise e acompanhamento das ações realizadas pelo formador do grupo,

4º - Disponibilizar nas Diretorias de Ensino este material para que fosse fonte de pesquisa para os futuros trabalhos de outros formadores.

5º - Apoiar os profissionais para a realização de outros Seminários internos.

A proposta causou resistência, num primeiro momento, pois escrever é uma tarefa difícil, ainda mais quando se tem propósitos para esse registro. Com a intenção de ajudá-los a superar essa dificuldade, foi oferecido um documento (Anexo 1) com algumas orientações. O documento pôde ser utilizado como um suporte tanto para apoiar a escrita como para se discutir e definir o que escrever em cada um dos itens. Para qualificar todo o processo de construção de conhecimento sobre a escrita profissional, foi necessário reservar um espaço nos encontros de formação para discussão e a troca de experiência com seus pares sobre os diferentes registros elaborados.

Dessa forma foi preciso garantir na pauta de formação um momento para essa discussão:

1ª Atividade: Projetos a serem acompanhados na formação 2014

Iniciar uma discussão sobre as dúvidas levantadas a partir do estudo realizado dos diferentes projetos.

Nos pequenos grupos justificar sua escolha, apresentando os critérios de escolha.

Socializar produção da Justificativa do Projeto.

Socializar as intenções de adequações

(Excerto da 3ª pauta de formação – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Sabemos que ao registrar revivemos processos, elaboramos hipóteses e este foi o objetivo com o grupo de formadores, de forma que eles pudessem olhar a sua prática e planejar encaminhamentos e intervenções que apontassem avanços em seus conhecimentos e nas experiências vividas.

Esse processo aparece nos registros escritos:

...O registro escrito me auxiliou na organização das etapas desse Projeto e ao mesmo tempo dava suporte para fazer alguns ajustes. O que mais me chamou a atenção ao longo desse trabalho foi o despertar de interesse

dos professores, pois o conteúdo abordado: Sistema de Escrita- Práticas de Alfabetização atingia o público alvo. A troca de experiências que vivenciamos durante o desenvolvimento desse trabalho também foi fundamental para os bons resultados. Através desse Projeto percebi dificuldades que minha equipe tinha e que não havia percebido antes. Foi então que comecei a trabalhar nas questões pontuais e que junto com a equipe fomos discutindo, resolvendo, tirando dúvidas, muito estudo, leituras, vídeos, intervenções, tudo o que vivenciávamos nas Formações mensais multiplicava para minha equipe. Nada teria conseguido se não fosse um trabalho em equipe: (Sandra Regina Bocanegra – Formadora da EEProf Sérgio Pedro – Diretoria de Araraquara)

... Registrar todas as ações desse Projeto - atas e pautas de ATPCs, acompanhamento de algumas aulas, observação de textos produzidos, nos deu a exata dimensão de todo o envolvimento da escola. (Elissandra Anunzio Polli – Formadora da EE Padre Nelson Antonio Romão – Matão/ Diretoria de Araraquara).

... Os registros sistematizaram todo o processo, desde a formação até o que e quanto chega à sala de aula. Também gerou material para discussão, individual e coletiva com os professores sobre suas práticas. (Maria Inês Miqueleto. Formadora da escola EEProfª. Ma Ap. dos Santos Oliveira - Taquaritinga.)

Dando continuidade à formação, além das discussões mensais para socialização nos encontros de formação, foi realizado um acompanhamento mais individualizado, por meio de leitura e devolutivas sobre as escritas produzidas à distância por correspondência eletrônica. Esse acompanhamento foi realizado desde o início da produção até o momento da preparação para apresentação do material para o Seminário Interno. Como o indicado na quarta pauta de formação:

3ª Atividade: Discutir nos pequenos grupos sobre a continuidade do Projeto de Formação

a) levantar as dúvidas em relação a produção escrita do projeto e socializar as devolutivas dadas pela formadora. Discutir possibilidades de ajustes nos registros

b) Diferenciar os itens:

Justificativa do Projeto: Objetivo, caracterização da escola e resultados que comprovem a escolha do conteúdo a ser trabalhado.

Desenvolvimento do Projeto: Esclarecer as etapas pretendidas

4ª Atividade: Discutir no coletivo as orientações para as primeiras ações

Produção da Justificativa do Projeto de Formação

Estudo do projeto didático que será usado como modelo

Levantamento das dúvidas dos professores sobre os conteúdos envolvidos no projeto

Levantamento das necessidades de adequações do projeto para ajustá-lo a escola.

Discussão com o grupo de professores e direção da escola sobre o trabalho a ser realizado

Organização do cronograma de trabalho com o grupo de professores

(Excerto da 4ª pauta de formação- Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Como o número de grupos em capacitação e a quantidade de formadores de professores envolvidos somavam mais de 90 profissionais - foi preciso contar com a participação dos PCNPs⁴ das diretorias, que ficaram com a tarefa de realizar uma leitura prévia dos materiais produzidos. Cada um dos PCNP se responsabilizou por um grupo de escolas e pelo acompanhamento do trabalho desses formadores nas escolas. Assim o PCNP fez o encaminhamento dos documentos para a formadora realizar as devolutivas necessárias. Esse movimento foi muito rico, pois através de análise desses materiais tornou-se possível visualizar os conteúdos didáticos e os conteúdos de formação para serem discutidos nas reuniões seguintes, tornando-os objeto de ensino. Acompanhar a trajetória desses profissionais permite avaliar a aprendizagem dos formadores, como conclui Lerner,

Participar sistematicamente de situações de escrita desde o início e durante todo o trajeto formativo, enfrentar os problemas que essas diferentes situações suscitam e elaborar estratégias para resolvê-los, discutir as produções próprias

⁴ PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. Atuam como Formadores de formador de professor de suas Diretorias de Ensino . Esses profissionais também participam da capacitação oferecida pela Equipe de Formadores de formadores de professores.

com os colegas, receber devolutivas do formador ou respostas dos correspondentes, são desafios que certamente contribuem para que os professores avancem como praticantes cada vez mais eficazes da escrita. (Lerner, 2007: 209)

2. Atividade: Devolutiva sobre os projetos de leitura

Encaminhamentos:

Devolutiva oral sobre as leituras realizadas dos projetos de formação que estão atendendo o conteúdo didático sobre leitura fluente.

3. Atividade: Discussão sobre Modalidades de Leitura

Encaminhamentos:

Fazer o levantamento coletivo sobre o que se ensina através das diferentes modalidades de leitura: Leitura em voz alta, Leitura por si só e Leitura Fluente.

4ª Atividade: Discussão sobre leitura fluente

Encaminhamentos:

Estudo dos textos: “*A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora*” e “*Como fazer para que os alunos sejam bons leitores*” e “*Alfabetização, leitura e ensino de Português, desafios e perspectivas*”.

Vivência sobre Leitura dramática: AURORA DA MINHA VIDA

Analisar os procedimentos utilizados para se ler bem

(Excerto da 5ª pauta de formação. Formadora Mara Sílvia Negrão Póvoa)

Objetivos do Encontro:

Discutir possíveis orientações aos professores para atender alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Discutir boas situações de aprendizagem de leitura por si só e escrita

2. Atividade: Leitura em voz alta

Atividade: Leitura do registro reflexivo

5. Atividade: Tarefa

Dar continuidade a produção escrita do projeto de formação.

Trazer para o próximo encontro as dúvidas em relação as possíveis orientações aos professores no conteúdo de leitura por si só e escrita para alunos com dificuldades de alfabetização

(Excerto da 6ª pauta de formação. Formadora Mara Sílvia Negrão Póvoa)

Nas visitas às escolas, as observações em sala de aula, ou as observações de reuniões de ATPCs, ou mesmo no diálogo com os formadores de professores e com professores, o acompanhamento possibilitou o levantamento de conteúdos da formação com o objetivo de discutir nos encontros mensais de formação nas diretorias.

RELATÓRIO-DE-VISITA		
Formadora: Mara Silvia Negrão Póvoa		
Data: 27/05/2014		
Núcleo/DE: Taquaritinga		
Horário: 13:00hs as 17:00hs		Duração: 04 horas
DIRETORIA DE ENSINO: Taquaritinga		
Escola	Ação	Assuntos tratados
EE Prof. Nilton R. Próspero	Acompanhamento do trabalho da PC	Análise do projeto de formação Análise dos dados da escola Discussão sobre as ações dos PC
Encaminhamentos: Discutimos sobre o Projeto de Formação da PC da escola e os resultados da escola. Analisamos os cadernos dos alunos e elaboramos ações para o 2º semestre de trabalho.		

Para garantir a discussão dos conteúdos didáticos de forma a qualificar e aprofundar os conhecimentos do formador de professores durante os encontros, duas estratégias metodológicas de formação foram utilizadas para melhor atender as necessidades da formação – tanto dos conteúdos didáticos como os conteúdos de formação – as estratégias de dupla conceitualização e a tematização da prática.

As situações de dupla conceitualização perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (Lerner, 2002: 107).

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de

sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar... O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica... Para ser tematizada, a prática do professor deve estar documentada. (Weisz, 2009: 123-124)

As pautas de formação sempre foram planejadas de forma a atender o conteúdo didático bem como o conteúdo de formação, além de preservar o espaço para trocas de experiências entre os formadores de professores.

3ª Atividade: Continuidade da discussão sobre o texto do Rei Sapo

Propor a leitura do conto original para que possam conhecê-lo melhor. Discutir: Qual é a questão fundamental desse texto? Fazer o planejamento do texto Príncipe Rã ou Henrique de Ferro de forma coletiva.

Definir o contexto de produção para ajustar o seu texto;

O que escrever:

Onde publicar

Para que escrever

Planejar o conteúdo temático: Além dos episódios, é importante recuperar o eixo temporal. Portanto, não basta recuperar os episódios, é preciso compreender a relação de causa e efeito entre eles.

Em pequenos grupos planificar o texto considerando:

Determinar a produção por vários pontos, alterando o eixo temporal, mas não o conteúdo temático.

Grupo 1: Sequencia tradicional

Grupo 2: Iniciar pela parte do Henrique

Grupo 3: Iniciar pela parte que a Princesa joga a Rã na parede.

Socializar as produções

4ª Atividade: Pensando na formação dos professores

Considerando a discussão realizada e as produções feitas, discuta em pequenos grupos:

Em que essa análise pode contribuir para o ensino do professor?

O que observa que já está sendo realizado e o que ainda precisa ser qualificado em relação a produção de textos?

(Excerto da 3ª Pauta de formação. Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Muitos foram os desafios enfrentados para realização desse trabalho – tempo escasso para formação (apenas sete (7) encontros de formação de oito (8) horas) participação e envolvimento de todos os formadores de professores, já que muitos se colocaram numa posição de resistência por ser uma proposta nova, desafiadora e de certa forma reveladora do fazer do formador de professores nas escolas. Necessidade de lidar com as relações interpessoais para transformá-las em relações profissionais e assim não perder o foco do trabalho e a clareza dos objetivos e, sobretudo, sem perder de vista as necessidades formativas do grupo de professores e dos alunos. O resultado apresentado ao final de todo processo que culminou na realização do Seminário Interno, foi de avaliar o quanto esse dispositivo de formação, qualificou o uso das estratégias de formação que, por sua vez, potencializou os saberes desses profissionais (tanto formador de professor, como dos professores) de modo a superar as suas dificuldades, mobilizando-os a refletir sobre a sua prática no sentido de avançar em seus conhecimentos didáticos e do conteúdos da língua portuguesa. Esse foi o objetivo principal do papel que desempenhei como formadora de formadores de professores.

As estratégias aqui descritas revelam intenso trabalho de reflexão sobre conteúdos que emergem na formação que coloca o formador de professores como sujeito que passa a enxergar o seu fazer como objeto de reflexão – tão importante ao trabalho dos que dedicam à formação de professores, no qual conhecimento, autonomia investigação e prazer são indissociáveis.

A dinâmica do dia-a-dia de uma escola é intensa. As demandas pedagógicas são muitas. Sinto-me frustrada, por que há tantos conteúdos a serem discutidos com os professores em termos de formação diante de um tempo insuficiente. Tudo é muito urgente dentro da escola.

Penso que o coordenador pedagógico precisa se aperfeiçoar em metodologias de formação de professores. Chegar em ATPC e “transmitir” não basta. Também não dá para fazer sem teoria. Levar práticas de professores para a reflexão em grupo tem sido mais sólido. O desafio é trabalhar com os professores na mesma concepção e metodologia que eles devem desenvolver com as crianças.

Meu sonho de consumo como coordenadora é **somente** poder preparar formações, observar as aulas, dar a devolutiva ao professor e acompanhar

a aprendizagem dos alunos.

Maria Inês Professora Coordenadora de Taquaritinga

No início do ano de 2014, a Formadora do Programa Ler e Escrever – Currículo do Estado de São Paulo, Mara Póvoa convidou nossa escola para desenvolver o Projeto Didático “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”. As primeiras etapas estariam programadas para o primeiro semestre e os resultados seriam posteriormente apresentados em um Seminário Interno da D.E. de Araraquara.

Transmitimos o convite à Direção, Corpo Docente, e alunos dos 3º anos que receberam muito bem a notícia. Já tínhamos identificado a necessidade de um trabalho mais intenso de produção de texto com esses alunos e deu-se então, início às etapas propostas. Durante cada etapa do projeto verificamos o interesse e o comprometimento dos alunos e avanços obtidos, tais como: evolução das características discursivas nos textos dos alunos, diminuição dos erros ortográficos, conscientização do uso da pontuação, conscientização sobre revisão textual e significativa evolução na competência leitora. O processo mais trabalhoso e demorado certamente foi a conclusão do Projeto.

Elissandra Anunzio Polli - Professora Coordenadora de Araraquara.

Bibliografia

- Lerner, Delia (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lerner, Delia. (et al.) (Org) (2007). *Ensinar, tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record.
- Pelissari, Cristiane (2005). A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.
- Scarpa, Regina (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Weisz, Telma (2009). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ed Ática, 2ª edição.

El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional

Yolanda Elena Claire¹, María Elena Vargas² y Ramón Yurquina³

Introducción

La Dirección de Educación Superior (DES) desde el área de Desarrollo Profesional Docente diseñó e implementó el ciclo de formación sobre gestión de la calidad de la capacitación durante el transcurso de 2014.

El propósito del mismo, fue generar un espacio de formación y problematización en torno a la tarea que desarrollan los Departamentos de Capacitación de los Institutos de Formación Docente. Los IES, tienen como una de sus líneas de trabajo, el desarrollo profesional de los docentes de la zona de influencia donde se encuentran. En este trabajo se intentará dar cuenta del proceso que implicó la ejecución del mencionado ciclo. En una primera parte se desarrollará el marco político normativo en que se desarrolló la propuesta. Posteriormente se describirá el desarrollo de la misma, sus problematizaciones más puntuales y los desafíos pendientes.

Contexto

En la provincia de Jujuy, desde el año 2004 cada Instituto de Formación Docente posee dentro de su estructura tres coordinaciones: Formación Inicial, Investigación y Capacitación.

El acceso al cargo de Coordinador, se realiza por concurso de antecedentes y oposición y tiene una duración de cuatro años. En algunos casos,

¹ DES-Jujuy, Argentina. elenaclaure@gmail.com

² DES-Jujuy, Argentina

³ DES-Jujuy, Argentina

quienes ejercen esta función a pesar de tener experiencia como capacitadores, tienen algunas dificultades para la gestión de las ofertas.

En este sentido, se consideró oportuno generar un espacio de discusión en torno a lo que se entiende por capacitación y desarrollo profesional. Luego de un diagnóstico realizado por el equipo técnico de la DES, se creyó necesario fortalecer el rol de los coordinadores de este departamento atento al surgimiento del Programa Nacional de Formación Permanente, previsto por la Resolución CFE N° 201, también en función de una demanda específica de los docentes expresada en las reuniones de trabajo. Dicho programa, abrió un espacio de trabajo a distintos niveles e involucrando a todos los actores del sistema educativo: equipos técnicos, directivos, docentes y estudiantes. Puesto que la implementación del Programa se encuentra a cargo del nivel superior y en el caso de Jujuy en la DES, la responsabilidad de la implementación exigía trabajar en torno a los sentidos del desarrollo profesional.

Es preciso destacar que la normativa que comenzó a diseñarse a partir de la LEN y los lineamientos que de ella se desprendieron tomaron antecedentes valiosos para la formación docente. La Resolución 30/07, aprobada a fines del 2007 por el Consejo Federal de Educación, retomando las funciones que establece el artículo 72° de la LEN, resolvió en su primer artículo:

Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son: a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional. b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente (Res. 30/07).

Mediante la Resolución 30/07, el Consejo Federal dispuso ampliar las funciones del sistema formador. Entre otras, estableció que éstas serían: la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, el acompañamiento de los primeros desempeños docentes, la preparación para el desempeño de cargos directivos y

de supervisión y la producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas (artículo 2°).

Las funciones ampliadas del sistema formador deberán estar orientadas hacia el fin de las políticas de formación docente: “la mejora general de la educación argentina, la ampliación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades”, según se señala en el Anexo I de la Resolución. Además, se sostiene que la pregunta que debe responderse es

la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina”, ya que “es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las políticas que nos hagan progresar hacia un sistema de formación docente (Anexo I, pto.18).

En relación a las condiciones básicas imprescindibles para el trabajo con el modelo de desarrollo profesional que nos interesa propiciar desde esta coordinación, la Resolución 30/07 dispuso en su artículo 5°:

Acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes (Res.30/07).

Además, establece el objetivo de: “Promover y diseñar propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que las instituciones formadoras formalicen un vínculo con las escuelas que redunde en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo” (artículo 9°, inc. f.).

Los vínculos entre los IES y las escuelas deben responder a un trabajo planificado para institucionalizar la función formadora de estas últimas. La Resolución CFE 24/07, hace referencia a la importancia de estos vínculos en

varios de los apartados de su Anexo “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, señalando como algo a resolver “la baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de prácticas” (pto. 56) por lo que “se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda” (pto. 58).

Es posible ver cómo desde la normativa y desde los lineamientos se rescata una perspectiva de trabajo que sitúa a la escuela como escenario privilegiado, si bien no el único, de las acciones de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes.

Este escrito se propone:

En primer lugar, repensar los significados que giran en torno al concepto de capacitación, puesto que en el marco de un proceso de grandes cambios en el ámbito educativo a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de complejidad de las condiciones de trabajo en las instituciones educativas, la capacitación se ubica en una paradoja no menos que preocupante.

Las ofertas de capacitación se encuentran hoy interpeladas por su potencial valor en una grilla de clasificación, o para decirlo más claramente, por las “ventajas” que otorguen al sujeto en formación. En este sentido, vivenciamos que se acude a ellas sopesando más su carga horaria y respectivo puntaje, que en búsqueda de un aprendizaje realmente significativo.

A sabiendas de esta situación, es que la propuesta de formación, se planteó tanto la problematización acerca del “sentido” de la capacitación, aquel que circula en las instituciones, como la articulación de las ofertas. Esto con el objetivo de posibilitar que los docentes participantes puedan incorporar, construir estrategias, contenidos, maneras de pensar, que efectivamente signifiquen un mejoramiento en su praxis y que no sean sólo acreditaciones sin mayor utilidad que la del puntaje.

Compartimos la idea de Pitman (2012) de que toda intervención y en este caso la capacitación, debe derivar de un problema. En este sentido, la autora plantea que “el problema de la capacitación también pasa por la cuestión política y material de la regulación de mercado”. Esta es una situación de la que parte también la generación de esta experiencia, en tanto es una tensión constante en la que se ubica el desarrollo de la función mencionada.

La provincia no está exenta de esta falta de regulación. Se asiste también

cotidianamente al desarrollo de propuestas de capacitación por parte de diversas instituciones que no responden a ningún tipo de control, en tanto que no existe ningún circuito establecido, más que el de presentar los proyectos y de ser aprobados por el área correspondiente del Ministerio de Educación, no se realiza luego ningún tipo de evaluación al respecto.

En el caso de los Institutos de formación, los mismos tienen la potestad de elaborar, aprobar y certificar acciones de capacitación. No obstante ello, se evidencia la necesidad de poder ajustar las dinámicas de trabajo de manera de poder responder de manera más adecuada a las necesidades de los niveles precedentes. Aquí un llamado de atención merece el tema de la evaluación de la capacitación, en tanto es un pendiente expresado por el grupo y requiere un reflexión aparte.

Es un planteo constante desde los Institutos, el que se genere alguna instancia que regule la presentación y ejecución de propuestas de las otras instituciones a los efectos de que se dé en un escenario más ordenado y en vistas a un mapa de capacitación provincial que incida efectivamente en el colectivo docente. Esto, es en principio una decisión ministerial, que requiere el dialogo con otras instituciones, gremios y universidades.

No obstante, de los encuentros sostenidos con el grupo de coordinadores, se considera oportuno generar instancias que posibiliten poner el tema en agenda a futuro. En mientras tanto, se acuerda la necesidad de generar una normativa que acompañe la tarea de los institutos y que la misma se ajuste a la normativa vigente para el nivel superior. Dejamos este tema aquí para retomarlo más adelante.

Consideramos que el estado de situación que desarrollamos merece ser pensado también desde los significados que ha asumido la capacitación en el último tiempo, los mismos han variado a lo largo de los últimos años, atados en especial a las reformas educativas. Tomamos los aportes de Pineau (2012) quien expresa algunas cuestiones en el derrotero de la formación en servicio. Rescatamos los siguientes:

-se verifica la importante relación que la formación en ejercicio tuvo con los cambios tecnológicos y culturales contemporáneos, que fueron de las primeras publicaciones periódicas y los medios masivos de comunicación a las formas a distancia y digitales.

-el debate entre los distintos sujetos involucrados (Estado nacional, Estado provincial, sociedad civil, expertos, docentes, asociaciones, mercado, particulares universidades, etc) para constituirse en autoridad en el tema y en voces autorizadas para impartir dicha formación.

-otro tema es la regulación del trabajo docente en la obtención, conservación y ascenso en los cargos, y la construcción de imágenes identificatorias que incluyeron al apóstol, al funcionario de estado, al profesional, al transformador social y al docente investigador.

Creemos que el último punto es nodal en el análisis, en tanto que tensiona fuertemente la tarea de los institutos. La trayectoria de los docentes luego de su formación inicial, se desarrolla en torno a la rápida adquisición de certificaciones que le permitan incrementar puntaje y de esta manera acceder al mercado de trabajo. Posteriormente, este camino continúa en vistas a conservar el puesto obtenido y/o a buscar un ascenso o mejor ubicación.

Hoy, a un año de la implementación del Programa, nos encontramos como jurisdicción en un proceso formativo, que repone los sentidos de una formación docente colectiva, institucional, como derecho, como parte de un trabajo y un oficio que renueva constantemente sus sentidos.

Creemos que es tarea del equipo técnico de la Dirección de Educación Superior acompañar por un lado la implementación del Programa, como también habilitar espacios que permitan la constante reflexión y enriquecimiento de la tarea. Cada acción ejecutada nos permite como equipo interpelar nuestra tarea, ya que no se trata de una simple ejecución de políticas, sino asumimos como agentes del Estado, posicionados en la responsabilidad que nos compete desde el lugar que ocupamos.

Notas de la experiencia

El ciclo de formación se estructuró en torno al abordaje de la gestión de la calidad de la capacitación. El abordaje presencial se organizó en dos encuentros presenciales. En el primero se abordaron los siguientes contenidos:

- Visión y análisis de la gestión integral del proceso de capacitación con enfoque sistémico.
- La ingeniería de la capacitación
- El relevamiento de necesidades: “input” para la gestión integral del

proceso de capacitación

El segundo encuentro presencial:

- Competencias requeridas del coordinador de capacitación y del capacitador
- Orientación en metodologías y dispositivos de formación
- La evaluación de un proceso de capacitación

El abordaje de los contenidos se realizó desde una pedagogía problematizadora, a partir de la cual se propuso a los participantes el ejercicio constante de la reflexión de las acciones que se realizan el departamento de capacitación. Pudo observarse que en muchos casos la elaboración de propuestas de capacitación se realiza de manera descontextualizada, sin una planificación adecuada. Surgen a los efectos de responder ya sea a demandas específicas de algunas instituciones educativas de la zona, o bien, están sujetas al perfil de docentes con horas en disponibilidad que realizan acciones aisladas sin ningún tipo de evaluación posterior.

Esto repercute en el desempeño de la función institucional asignada por la normativa vigente a los IES, pero también deja entrever algunas cuestiones.

En primer lugar, las dificultades para establecer un plan de trabajo institucional, que tenga en cuenta al conjunto de actores institucionales, el proyecto institucional y la función que la misma debe cumplir en relación a la capacitación.

En segundo lugar, el sentido que se otorga a la capacitación, es lo que define en gran parte las características que toman luego las acciones desarrolladas. Conviven viejas concepciones asociadas al déficit, con otras un poco más novedosas que consideran otros posicionamientos más cercanos al desarrollo profesional centrado en la escuela, que habilitan la realización de experiencias no tradicionales.

En tercer lugar, la valoración sobre la capacitación que le asigna el colectivo docente, en tanto que se desde los últimos años al no existir una clara regulación sobre los oferentes, ni una evaluación sistemática de las ofertas, se da en un marco de creciente mercantilización de las mismas.

Es recién a partir de 2014, con el Programa Nacional de Formación Permanente que se organiza desde el Estado un programa macro para todos los docentes en ejercicio, que incluye el universo de escuela e involucra a todos los niveles. El programa se plantea como una oportunidad de encuentro para

formarse en servicio, en horizontalidad, construyendo de manera progresiva el proyecto institucional.

Pitman (2012), expresa que la generalización de la capacitación como habito docente, viene teniendo como efecto no deseado un cierto desgaste de los propios dispositivos, en tanto que el curso propiamente dicho no cambia la vida de ningún docente ni produce la transformación inmediata de las prácticas escolares. De allí que la capacitación no puede tener una orientación aplicacionista y necesita constituirse en experiencia, buscando incidir en la posición de los docentes frente a la escuela, a los alumnos y a su propia tarea. En segundo término, los ámbitos de formación si apuestan a dejar alguna marca requieren de la movilización de recursos no solo intelectuales de los maestros, sino también afectivos y actitudinales, tal como ocurre en el ámbito laboral. Atento a lo mencionado, consideramos que esta es otra tensión puesta en juego en el trascurso de la experiencia.

En el desarrollo de los encuentros presenciales, como virtuales, se compartieron las modalidades en las que se trabaja desde los departamentos y en la mayoría de los casos se trataba de cursos. Cursos en general con el formato de exposición teórica de contenidos, con escasa articulación con la práctica, enfocados e actualizaciones de tipo disciplinar, pero que no habilitan la problematización de la tarea docente. Justamente, uno de los aspectos más analizados es la falta de interés en los docentes de cursar propuestas de más de dos encuentros, y en caso de tratarse de más encuentros se hace notable la inasistencia y/o el abandono del cursado.

La necesidad de que las acciones sean en función de una real necesidad y que los formatos se construyan situados en la escuela, es una cuestión que aparece como prioritaria. Por diversas razones:

Desarrollar la función tal como requiere la normativa vigente, en cuanto que la formación permanente y el apoyo a escuelas es una función institucional.

El escaso aporte a la mejora de las experiencias desarrolladas en los últimos años.

La necesidad de las escuelas de que se las acompañe de una forma más significativa, en un plano de igualdad y en la valoración del saber pedagógico que allí se produce.

Se observa entonces, la urgencia de un mayor protagonismo de los Institutos de formación en la realización de acciones más ajustadas a las

problemáticas vigentes, en tanto que son los institutos en el caso de Jujuy quienes tienen un mayor conocimiento y posibilidades de acercamiento a las escuelas. Históricamente, han sido los institutos quienes han estado vinculados a los niveles precedentes. Es un vínculo que debe fortalecerse y renovarse constantemente, desde la consideración de que los niveles precedentes son coformadores y que es posible el enriquecimiento mutuo.

Reflexiones finales

El espacio generado en el ciclo de formación permitió problematizar la tarea en dos planos: de los coordinadores de capacitación y del equipo técnico de la Dirección. En cuanto a los coordinadores, pudieron a partir de compartir su experiencia problematizar la misma y pensar en la construcción de propuestas que se acerquen al desarrollo profesional centrado en la escuela. Se evidenciaron debilidades, en tanto se requieren recursos humanos formados y dispuestos a trabajar en un plano de horizontalidad con los docentes de los niveles para los cuales se forma. En este sentido, se visibiliza al Programa Nacional de Formación Permanente como una oportunidad de poder movilizar a las instituciones en torno a un cambio de paradigma del desarrollo profesional.

Se observa como fortaleza, la existencia del cargo de coordinador de capacitación en la planta orgánica funcional de los Institutos, lo que marca la institucionalización de la función de Desarrollo Profesional, ya que esto no es una generalidad en el resto de las provincias.

Recientemente, en el marco de los requerimientos nacionales para el nivel superior, se ha aprobado en Jujuy la resolución N°3794. La misma, se prevé entre otras cuestiones, la adecuación de los departamentos a la normativa vigente. En el caso de la capacitación, no se trata solamente de un cambio de denominación por Desarrollo Profesional y Formación Permanente, sino de una interpelación hacia una función que debe leerse, pensarse y realizarse en constante diálogo con las escuelas de la zona de influencia de los Institutos y las problemáticas que allí se plantean.

A partir de esto último, se plantea la necesidad de instrumentar dicha resolución a los efectos de fortalecer la institucionalización de la función mencionada. Se consensuó también, la necesidad de poder organizar las acciones de los departamentos de capacitación en el marco de un plan provincial, el cual debe estar en sintonía con los requerimientos de los niveles obligatorios,

con formatos que habiliten la problematización y puesta en valor del saber pedagógico existente en las escuelas; que superen los formatos tradicionales.

En cuanto al equipo técnico de la Dirección de Educación Superior, el ciclo de formación permitió interpelar la tarea de acompañamiento que se realiza a los institutos. Esta tarea de acompañamiento, si bien se realiza en base a una planificación previa, es claro que debe ir ajustándose a las situaciones que van emergiendo en las instituciones. La tarea del equipo técnico, no consiste solo en propiciar la implementación de la política, sino en poder leer las coyunturas institucionales e ir aportando herramientas para ayudar a pensar esas situaciones. No ya desde un lugar de meros ejecutores de políticas, sino de sujetos con responsabilidad ético política que consideran a la educación como una cuestión de derecho, que se concreta en las diferentes acciones que se desarrollan cotidianamente.

Birgin (2014) expresa que una de las tensiones que se presenta a la hora analizar el desarrollo profesional docente, es la falta de dispositivos de información cuantitativa global que permitan dimensionarla. Es un objetivo a futuro, generar un dispositivo que permita el registro online de las propuestas de capacitación de los institutos. Un formato deseable sería la plataforma que posee el INFD para los postítulos, donde cada Institución carga la información de los cursantes y se cuenta con la trayectoria formativa de los mismos.

Consideramos que la experiencia que relatamos debe continuarse a través de otras acciones. Dichas acciones ya empezaron a bosquejarse y se pretende dar cuenta de ellas en las VII Jornadas Provinciales de Capacitación a realizarse a fines de 2015. Allí se espera compartir los trabajos finales elaborados y poder generar mesas de trabajo donde se continúe analizando las problemáticas que atraviesa la formación permanente en la provincia.

Entendemos que sólo en la constante discusión, análisis y generación de experiencias se puede posibilitar la mejora de la tarea docente. El equipo ampliado de Desarrollo Profesional Docente, conformado por los coordinadores de capacitación, se encuentra en un proceso de profesionalización permanente, proceso que es constante dado que los cargos se renuevan constantemente.

Para finalizar, creemos que el trabajo docente en el nivel superior, requiere pensarse desde distintos aspectos: en primer lugar desde los desafíos que le competen como nivel al interior del mismo, y por otro lado en relación a los niveles para los cuales forma. En este sentido, el nivel superior tiene este

doble desafío que debe abordar desde distintos frentes, la formación inicial, formación permanente e investigación, son en principio los analizadores de su devenir. Desde la formación permanente mucho queda aún por hacer, ya que más allá del Programa Nacional, debe continuar forjándose nuevas experiencias e instancias que mejoren la enseñanza y posibiliten más y mejores aprendizajes.

Bibliografía

- Birgin, Alejandra (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós.
- Birgin, Alejandra (coord.) [et.al.] (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.*

Normativa analizada.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución CFE N° 24/07

Resolución CFE N° 30/07

Resolución CFE N° 140/11

Resolución CFE N°188/12

Resolución CFE N°201/13

Resolución provincial N°3794/15

Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento

Amalia Homar¹, María Gracia Benedetti² y Gloria Galarraga³

Introducción

En esta comunicación tenemos como propósito dar cuenta de nuestras reflexiones acerca del acompañamiento a colegas docentes aspirantes a participar del concurso de antecedentes y oposición para la cobertura de cargos directivos de Educación Inicial, Primaria y Secundaria organizado por el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. La propuesta de formación la encaramos desde el equipo coordinador de una de las propuestas de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (EFPyS) de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos – CTERA– en el transcurso del año 2013.

En función del eje elegido, Formación permanente: políticas y procesos, estructuramos esta ponencia en torno de tres puntos:

En primer término nos ocupamos de los supuestos acerca de la formación docente que atraviesan la normativa que convoca el concurso de oposición y las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria. En segundo lugar, damos cuenta de los fundamentos de la propuesta de acompañamiento que pudimos generar desde el sindicato docente cuyo propósito fue acompañar el análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener una mejor

¹ AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. amaliahomar@gmail.com

² AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. mgbenedetti@gigared.com

³ AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. gloriagal02@hotmail.com

comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

Finalmente hacemos referencia a cuatro cuestiones/tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes que nos interpelaron a reflexionar y evaluar la misma, a saber: 1) la complejidad en la construcción de los problemas, las controversias entre la enunciación de temas y su problematización; 2) la práctica de la lectura y la escritura de los aspirantes al concurso; 3) la compleja tarea de los aspirantes de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes a partir de la producción de escrituras que dieran cuenta de alguna problemática que provocara malestar en la institución y 4) la impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores.

Formación y trabajo docente. Supuestos que atraviesan la normativa que convoca al concurso de oposición

Las bases del Concurso de Oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades fueron discutidas con el Sindicato docente en el marco de los Acuerdos Paritarios 2012. Las mismas están contenidas en la Resolución 500 del año 2013 del Consejo General de Educación⁴. Allí se fijan las pautas particulares del mismo. La normativa que reguló el concurso estableció cuatro momentos sucesivos y excluyentes como modos que estructurarán la propuesta: Ciclo Formativo, residencia, producción de un trabajo integrador y defensa del trabajo integrador aprobado, en función de la gestión directiva

La evaluación del concurso se sostiene en dos pilares fundamentales: los Antecedentes Docentes, (cuya valoración representa el treinta (30%) y la instancia de Oposición que se valora con un porcentaje del setenta por ciento (70%) restante.

Nuestro propósito es analizar aquí los supuestos que atraviesan la instancia que se denomina “Ciclo Formativo”, un espacio al que se caracteriza como de “formación profesional”, y que se organiza en cuatro Módulos: 1-análisis y contextualización de la política educativa nacional y provincial; 2-la institución educativa: gobernabilidad y autonomía escolar; modelos de gestión; 3-gestión estratégica, situacional y participativa: liderazgo del equipo

⁴ Organismo responsable del gobierno de la Educación en la Provincia de Entre Ríos, Argentina.

directivo; 4-gestión curricular y Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional.

Estos módulos preveían su desarrollo en “cuatro Jornadas presenciales en las que se prometía abordar temáticas específicas a la función de los equipos directivos” (Resolución 500/2013 CGE). Con posterioridad se previeron tutorías de asesoramiento semipresenciales.

La definición de quiénes serían los responsables de la instancia de formación se transformó en un espacio de disputa para nuestro sindicato. Si bien se debatió la necesidad de conformar equipos de trabajo que accedieran a través de un concurso de proyectos a fin de legitimar a quiénes serían los encargados de esta instancia, fue una demanda que no logró imponerse en el organismo oficial que apostó a una inserción individual, que posteriormente pretendió transformar en equipos de formación.

La concepción de formación docente en que se tradujo la definición oficial dejó afuera la posibilidad de la reflexión y el trabajo colectivo, ya que se pretendió el desarrollo de los innumerables contenidos previstos al interior de cada módulo junto a una cuantiosa bibliografía incorporada en un extenso listado, en cuatro jornadas presenciales. Este modo organizativo también dejó afuera la posibilidad de generar procesos de aprendizaje, aunque paradójicamente en la misma normativa se sostenga la necesidad de los aspirantes de visitar las prácticas que desarrollan... volver sobre ellas reflexiva y deconstructivamente, para explicitarlas y confrontarlas con desarrollos teóricos más contemporáneos, que hagan superar aquellas condiciones que operan negativamente en los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos en el Sistema Educativo Provincial.” (Resolución N° 1000/11- CGE)⁵. Los modos y organización del ciclo formativo dejan afuera toda posibilidad de apropiación reflexiva y crítica del conocimiento.

Estos supuestos y el peso de la tradición que enfatiza “el deber ser” atraviesan distintas definiciones de la normativa referida. Se indica que para “poder desempeñar sus funciones con responsabilidad” los directivos “deberán reconocer-se como responsables y partícipes activos de la gestión integral” en “la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional”. La definición de “concebir la gestión directiva como proyecto de equipo” se

⁵ Resolución 500/2013 Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos. Argentina. Convocatoria a concurso de antecedentes y oposición para cargos directivos.

contraponen a condiciones laborales que sólo reconocen el trabajo docente frente a alumnos, por eso nos preguntamos ¿cuál es el margen para la construcción del trabajo colectivo cuando los tiempos y espacios institucionales apuestan al trabajo individual?, ¿Es posible construir proyectos colectivos en el marco de un concurso de oposición cuando la evaluación sostiene como criterio la elaboración de propuestas individuales?

Se espera además que quienes participan del concurso puedan “interpretar situaciones personales, sociales, culturales, de género y condición para implementar y fortalecer acciones de inclusión con garantía de calidad, atención a la diversidad... fortalecer los vínculos intra, interinstitucionales e intersectoriales”, entre otras. Creemos que estas “exigencias” los ubican como técnicos que tienen que aprender contenidos fijados en el ciclo de formación y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que otros elaboraron. No hay espacio en la propuesta organizativa del ciclo formativo para la apropiación de los contenidos de los que se pretende que den cuenta. Consideramos que se reduce la formación a una cuestión de rutinas de intervención técnica, a una formación sostenida en una visión instrumental, una cuestión de medios, de certeza metodológica, soslayando la reflexión teórica e ideológica, consolidando la separación entre concepción y ejecución de la gestión por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela y la gestión por el otro.

El discurso prescriptivo es otra de las características de la normativa “responder... liderar... interpretar... comprender... conocer... resolver... utilizar... fortalecer... mediar...” son conductas esperadas del director. Las prescripciones normativas dejan fuera la complejidad de la gestión en la escuela, la visualización de los desafíos a que se enfrenta, las condiciones de su práctica, la naturaleza del trabajo pedagógico.

En síntesis, consideramos que aparecen puntos en común entre lo que se denomina “ciclo formativo” y la concepción de capacitación a la que significamos en una perspectiva tecnoburocrática, al excluirse la percepción política de los problemas, reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos. Este enfoque presenta una fuerte complementariedad con la teoría del déficit, la cual enfatiza lo que no se tiene y es otro, el especialista, el que viene en su auxilio a brindarle, fundamentalmente, el dispositivo del como que inscribe la figura del director solo como ejecutor. Sin duda que aún

en estas representaciones subsisten resabios de las reformas de los '90. Identificar “ciclo formativo” con “capacitación” invisibiliza la problematización de las prácticas en contexto, las preguntas que las atraviesan, los sentidos que se construyen.

El trabajo de los Directores. Representaciones e imaginarios

Para dar cuenta de las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria al concurso de antecedentes y oposición nos ocupamos de las representaciones e imaginarios respecto de la figura y el trabajo de los directores. En la normativa se hace referencia a las cualidades o rasgos que debería reunir un director, aspecto que se identifica como “perfil”. Es allí donde aparecen perspectivas teórico epistemológicas dicotómicas al definirlo como “un profesional especialista en educación y como un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones”. Coincidimos con Contreras (1997/2001:64) cuando afirma que desde una perspectiva de racionalidad técnica (Schon 1983) se identifica a la práctica profesional con su carácter instrumental, “supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir efectos o resultados deseados”. Desde este mismo lugar creemos que la denominación de trabajador ocupa un lugar marginal.

Pensar al directivo como “un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones” implica un nuevo reduccionismo donde no tienen lugar las condiciones sociales, históricas e institucionales en que se desarrolla, coherente con los supuestos que veníamos describiendo.

En nuestro rol de equipo de coordinadoras, advertimos en el grupo, la presencia de una mirada idealizada respecto de la figura del Director en las escuelas. Persiste una representación de los Directores asociada a la posibilidad de resolución de conflictos, de experticia, de gestión.

Las metáfora del mediador, el resolutor, el que “tiene la palabra justa”, y a la vez la percepción del perfil del Director que solicita la Normativa de Concurso cercana a “Un ser de luz” (en palabras de una docente), se hicieron presentes en los relatos. En algunos casos, la referencia directa era hacia a una figura solitaria, cargada de responsabilidades, sostenida en la estructura normativa y presionada a brindar respuestas y soluciones rápidas, más que a compartir el análisis y la configuración de estrategias para el abordaje de las distintas situaciones institucionales. La idea de equipo Directivo, tal como

se promueve desde el Sindicato, es compleja de instalar y de construir en un contexto donde se promueven prácticas y evaluaciones individuales y se juega la competencia de las distintas trayectorias docentes.

Acompañamiento del sindicato docente.

El por qué y para qué de la propuesta

Cuatro son las preguntas que nos ayudan a pensar los fundamentos de nuestra propuesta de acompañamiento

¿Por qué el sindicato priorizó el acompañamiento a los aspirantes?

Desde la perspectiva gremial, la realización de la oposición en la carrera docente es altamente significativa en términos de lucha sindical. Pero una vez dadas las posibilidades objetivas de la misma, la estrategia que se definió y organizó para apoyar a los compañeros fue acompañar un proceso de formación y debate reflexivo de la situación educativa en los contextos particulares de nuestra provincia⁶. Acompañar un proceso de análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener mejor comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

El acompañar también lo pensamos como una potente estrategia que mira plurales, hacia caminos que invitan a transitarlos juntos, posibilitando acompañarse para desistir del abandonar/nos. Otra cuestión que creemos sustantiva en la idea de acompañar es la referida a que el conocimiento es colectivo porque es social. Nuestra mirada estuvo orientada hacia la construcción colectiva de herramientas teórico metodológicas que aportaran al análisis y comprensión de las tramas problemáticas de las cotidianidades escolares.

Entendemos a la estrategia político pedagógica del acompañamiento como contraria a la capacitación en tanto que la significamos a esta última en una perspectiva tecnoburocrática, una tecnología más, excluyendo de ella la percepción política de los problemas y de ese modo reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos.

¿Por qué la apuesta fue la conformación de equipos departamentales?

La provincia tiene dieciséis departamentos y en cada uno de ellos el

⁶ Esta propuesta se puso en marcha antes que se iniciara el ciclo de formación oficial.

sindicato posee su seccional, con sus historias, experiencias de formación y consolidación de equipos de trabajo. Así, desde este facilitador para atender a las particularidades, esta experiencia se conformó con equipos departamentales en un primer momento y luego regionales, que se ponderó posteriormente como una decisión estratégica pertinente para el trabajo que se desplegó entre los meses de abril y octubre del 2013. Pudimos constituirnos desde nuestra propia heterogeneidad, traducirnos en encuentros con los distintos grupos, en la distribución territorial y en la ejecución de la propuesta que nunca pretendió ser uniforme, sino reconocer esta pluralidad de sujetos que somos.

Haber sostenido como criterio que los equipos departamentales pudieran conocer y reconocer el recorrido que los aspirantes al concurso poseían en el marco de sus formaciones, trayectorias, y prácticas en las escuelas, sin dudas nos posibilitó el punto de partida para ampliar, requerir y profundizar sus conocimientos, sus interpelaciones, sus dudas. Esta dinámica viabilizó posibilidades para producir propuestas orientadas a reflexionar sobre la realidad de las escuelas en la especificidad de los niveles y modalidades educativas con sentido problematizador y complejo.

¿Por qué el punto de partida y de llegada fue priorizar el proyecto educativo institucional?

Consideramos que los proyectos educativos expresan fundamentalmente una práctica política y como tales, un terreno de disputas que tensiona prioridades, modos de pensar la gestión, concepciones de educación, sujetos, escuelas, prácticas, relación con el conocimiento y los diferentes modos de tramitación de las problemáticas institucionales

Además porque concebimos el Proyecto Educativo Institucional como una propuesta, una hipótesis de trabajo y no una afirmación de certezas, como un proceso y no un documento acabado y escrito que implica un esfuerzo de recreación y no de aplicación, un producto histórico que no es neutro sino cargado de sentidos, donde se sostiene una posición ético político y por ende no es reductible a cuestiones meramente técnicas.

El trabajo lo centramos en analizar y problematizar la perspectiva tecnoburocrática, que demuestran la eficacia del programa en acción contraponiendo la participativa que intenta comprender las situaciones. De la primera perspectiva resaltamos algunos ejes que la configuran: diseños prefijados,

pautación de pasos sistemáticos, objetivos conductuales, eficiencia en aplicación de procedimientos, tiempos, estructura y organización institucional rígida, existencia de formato patrón; ausencia de encuadre teórico y ético, control y comprobación. Al focalizarnos en la segunda perspectiva, trabajamos enfatizando el diseño flexible y emergente que da cuenta de proceso, contextualización, identidad institucional, tiempos previsibles e imprevisibles, respecto a los saberes, la importancia de los saberes expertos pero también el de los propios actores, fuerte pregnancia de posturas teóricas y éticas, evaluación continua.

Reconducir la especificidad del trabajo directivo significó apostar al proyecto educativo institucional que trabaja acerca de las finalidades de la escuela, es decir aborda el para qué enseñamos, cuál es la función social del conocimiento, el derecho social a la educación de los estudiantes y a aprender significativamente.

Creemos sumamente importante que los concursos para obtener ascensos en la carrera docente puedan garantizar en las escuelas concretas la puesta en tensión de los contenidos que se presentaron en los proyectos y que fueron evaluados. Los propósitos como los interrogantes y los modos de abordaje planteados y argumentados en dichos proyectos priorizarían los aspectos pedagógicos de la función directiva (orientación, coordinación y seguimiento del trabajo de los docentes) disputando desde ese lugar los requerimientos burocráticos administrativos de la tarea específica.

Nos preocupamos de centrar la formación en la formulación del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional con la intención de significar la escuela, los sujetos y los escenarios educativos desde una construcción articulada que dé cuenta de la complejidad político pedagógica y epistemológica del fenómeno educativo en el contexto actual con horizonte crítico y propositivo.

¿Por qué es políticamente productivo recuperar las prácticas escolares/institucionales?

Porque pensar la escuela democrática, sus alcances y en ella a los sujetos que la construyen y habitan, así como intercambiar modos de producción de prácticas educativas emancipatorias constituyen núcleos fundantes que organizan modos de producir subjetividades en escenarios escolares y, en ellos los directivos constituyen una de las aristas principales.

Reconocemos la producción del conocimiento cotidiano de, desde y en la escuela, porque al producir conocimiento pedagógico recuperamos el sentido político del educar.

Tensar la reflexión de la realidad con las políticas públicas y la problemática específica de los niveles y las modalidades educativas desde la perspectiva del trabajador de la educación con funciones directivas es un ejercicio sistemático de una práctica política. Pero desde ese lugar y pensando en el directivo en particular, resulta un salto cualitativo imprescindible incorporar como eje de trabajo docente los aspectos pedagógicos ya que de otro modo se continuaría con la reproducción de la función asignada que le ha sido investida desde la perspectiva de eficacia meritocrática. Es urgente el corrimiento de ese lugar, esta operación pertenece al orden de lo político. Creemos que la experiencia de acompañamiento fue colaborar a correr/se de un habitus opresivo hacia la construcción de disposiciones para el ejercicio de la autonomía.

Preocupaciones advertidas en la experiencia de trabajo en relación con la formación docente en servicio

Enunciamos en este punto, cuatro cuestiones/tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes que nos interpellaron a reflexionar y evaluar la misma.

Recuperemos entonces, la complejidad en la construcción de los problemas, la práctica de la lectura y la escritura, la producción de narrativas docentes y la impronta regulatoria de las normativas.

Controversia entre la enunciación de temas y la construcción de problemas.

Uno de los obstáculos que nos permitieron pensar en otro nudo tensional fueron los distintos sentidos que se otorgaban a la diferencia entre temas y problemas socio educativo, pedagógico y didáctico. El debate originado a partir de las vacilaciones y los contrapuntos argumentativos respecto a uno y otro, generó la necesidad de retomar en el proceso del desarrollo de los encuentros estos planteos. Poner en debate su delimitación, que el tema se selecciona y el problema se construye, lo que significaría que esta operación implica un pasaje de un recorte amplio, general y difuso a una delimitación clara y precisa, constituyó un acuerdo del trabajo colectivo. ‘El problema es

duda y conocimiento, es dialéctico' nos dice Sirvent (2007:13).

Acordábamos que los temas pertenecen a una agenda escrita, en muchas ocasiones, por otros y, que la incorporamos desde un sentido común que nos hace naturalizar realidades como también otorgar niveles de prioridad ajenos a las propias realidades institucionales. Así, la violencia escolar, los embarazos adolescentes, el bajo rendimiento, la pobreza, las identidades juveniles, la comunicación institucional, la desigualdad, las escuelas de alto riesgo, el fracaso escolar, las necesidades educativas diferentes, las licencias, entre otros, son incorporados como temas que no en todas las oportunidades reflejarían y ligarían en los diversos ámbitos escolares.

El diálogo y el intercambio nos permitieron entonces observar que las inquietudes comenzaban a emerger a partir de la intención de intentar capturar, entrever la singularidad en las escuelas particulares de esos modos de enunciación. El interrogante acerca de ¿cuándo estaríamos frente a un problema? Y los ensayos de posibles respuestas, 'cuando lo pensado no alcanza'; 'cuando percibimos inconsistencias' 'en las explicaciones genéricas que brindamos' fueron organizadores sustantivos para articular los temas en/con sus contextos de producción, lo que generó provocación para el ejercicio de no perder de vista las escuelas particulares y así bajar los niveles de la generalización.

Las menciones a los problemas en sus contextos, nombrados por sujetos, instalaron miradas que se fueron orientando hacia la relación de problemas y preguntas, favoreciendo planteos de problemas situados sostenidos en preguntas formuladas por los docentes, como así también las distintas visiones lograron problematizar situaciones institucionales que en el inicio aparecían naturalizadas.

No es sencillo preguntar, realizar el ejercicio de la interrogación, cuando hemos sido entrenados primordialmente a lo largo del sistema educativo para responder. No es sencillo avanzar sobre lo que se desconoce con la fuerza que se nos han impuesto en conquistar "lo conocido". Dos herramientas básicas encontramos en los procesos reflexivos que incluyen el trabajo teórico y empírico, ¿Cómo es esto ahí?, ¿Por qué lo es? Fuimos así acompañándonos en el repensar acerca de construir los problemas y enunciarlos: '¿cuáles son los actos violentos a los que me refiero y dónde los cargo en su violencia?'; ¿en qué estrategias instituciones y secuencias didácticas podemos pensar como alternativas para las alumnas adolescentes embarazadas?'; 'cuáles serían los

modos de comunicación institucional que pudieran afianzarnos en una mejor relación entre el personal de la institución?’

Significados de la lectura y la escritura para los docentes

La propuesta de formación oficial para el concurso se sustentaba sobre un supuesto fuerte, la capacidad/aptitud/disposición de los docentes para la lectura de abundante bibliografía en un corto tiempo y la apropiación de las normativas de cada nivel y modalidad. Uno de los primeros obstáculos encontrados fue la resistencia inicial a comenzar a desandar los textos. Los motivos aludían a dos cuestiones, por un lado porque la lectura aparece como una práctica extraña, difícil, en algunos casos imposible de resolver en el tiempo pautado, asociada a una carga extra que provoca malestar y por otro, por la imposibilidad de entender el carácter instrumental de la teoría, como posibilitadora para pensar las prácticas pedagógicas.

Se realizó un ejercicio dirigido a interrogar algunas preocupaciones institucionales a partir de categorías de análisis presentes en los textos de la bibliografía sugerida. No fue fácil que los docentes se apropiaran del sentido de esta tarea, pero en el transcurso del trabajo, se vieron exigidos a acercarse a los autores y textos desde un lugar activo, de interpelación que paulatinamente fue generando interesantes producciones y también muchos interrogantes. Nuevamente se actualizan las preguntas acerca del sentido de la teoría para analizar las prácticas y de la posibilidad de teorización de las prácticas que pueden ser registradas, documentadas, reflexionadas, narradas.

La compleja tarea de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes

En los espacios de encuentro, promovimos una instancia en la que se invitaba a los docentes a seleccionar y poner por escrito, alguna problemática que provocara malestar en la institución y una breve descripción y fundamentación de la misma. A la vez, solicitábamos que se interrogaran acerca de por qué esta situación reclamaba la mirada, la actuación, la intervención de los Directores. La intención era poder compartir la narración de problemáticas institucionales y ensayar la toma de posición de los posibles directores, frente a los diversos problemas. En algunos departamentos los coordinadores encontraron una dificultad muy puntual en la escritura académica puesto que

los docentes mostraron dudas para realizar la producción escrita en respuesta a las consignas. Se presentaron obstáculos respecto del pensar y poner por escrito problemáticas y situaciones escolares, ligada a una resistencia a la elaboración de documentos, desde informes breves hasta proyectos institucionales. La práctica de la escritura, articulada a la compleja tarea de *construir problemas de intervención en la escuela*, constituye un desafío para los docentes que lo plantean como una tarea costosa. Esta situación contrasta a su vez con la riqueza de los relatos de experiencias que aparecen en los encuentros y las diferentes estrategias que los docentes inventan diariamente en las escuelas para gestionar el conocimiento. La devaluada concepción de *experiencias pedagógicas* como tareas o acciones espontáneas, alejada de la reflexión y por lo tanto de la producción de saber, opera seguramente en el fondo de esta cuestión.

En la escritura aparecieron los llamados problemas que se presentan como pre - construidos por una agenda que reproducimos y que a menudo naturalizamos. Se mencionan como problemas a la comunicación, los vínculos, la violencia, el aprendizaje, como grandes universales que obturan la posibilidad de pensar complejamente y de articular las singularidades que adquieren en el espacio y tiempo escolar, con los sujetos que habitan las instituciones. Si bien en el compartir los relatos se pudo trabajar en la apertura de interrogantes que interpelaran las diferentes narraciones, se advirtió la sorpresa respecto de estos modos epistémicos de pensar el trabajo y también el desafío y el compromiso puesto por los docentes en la revisión de las escrituras.

La dificultad planteada y a la vez la necesidad de la construcción de narrativas escolares es un reto que nos compromete especialmente a todos.

La impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores

Otras preocupaciones de los aspirantes estuvieron focalizadas en las normativas como soporte de la gestión directiva, como respaldo legal de su función, como el lugar donde se identifican sus derechos y obligaciones, como también los modos de proceder. Las mismas transitaban entre el “*desconocimiento... poco manejo de las mismas...*” a sentimientos de “*inseguridad, miedos, incertidumbre, angustia*”.

La convocatoria al concurso⁷ refuerza este lugar de la norma y ubica a

⁷ Fundamentos Resolución 500/13 CGE.

los aspirantes como ejecutores cuando sostiene: “favorecer la aplicación de la política educativa en función de lo sustentado en las Leyes de Educación Nacional, Provincial y las Resoluciones del Consejo Federal y del Consejo General de Educación”.

El trabajo permanente con el “deber ser”, la norma y la prescripción modelan un modo de ver y actuar sobre la realidad educativa. Esta perspectiva tiene además tradición al interior del sindicato y en las representaciones de su lugar como defensor de los derechos respaldados por la normativa.

Durante los encuentros emergieron distintas visiones acerca de las normas, las que las ubicaban en el lugar de las respuestas, las que asocian los problemas de la escuela a su falta de aplicación o en otros casos a vacíos que dejan para poder gestionar los sucesos que de manera cotidiana se viven en la escuela.

Poner en tensión el lugar de las normativas en la resolución de problemáticas institucionales significó interpelar miradas atravesadas por perspectivas construidas históricamente, institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y modos de abordar situaciones.

Interrogar definiciones de la propia convocatoria al concurso, ya que cuando se define el perfil del directivo se indica “Conocer y utilizar los instrumentos legales que regulan la vida cotidiana de la escuela a fin de saber recurrir a ellos en las situaciones que así lo requieran”.

Ubicar la normativa como reaseguro de respuestas que tienen legalidad, de palabra autorizada, contiene una mirada que pretende homogeneizar lo complejo, que deja afuera la complejidad de la trama institucional y obtura los márgenes de autonomía.

Correr el foco de este lugar, sin que signifique negarlo, nos significó instalar preguntas que interpelaran los discursos de los aspirantes, intentar descubrir concepciones que subyacen según el lugar que se le asigne a la norma, identificar los intersticios como aspectos que deja vacantes. Leer las normas en su historicidad, en los contextos que le dieron origen, en las intencionalidades que esconden, prioritariamente de control y regulación de la vida de las instituciones, en el lugar de ejecutores en que nos ubican.

Trabajar con los modos en que los trabajadores de la educación interpretan, producen y se posicionan frente a las normativas se constituye en una posibilidad de construir un saber acerca de la escuela.

Bibliografía

- Beltrán Llavador San Martín, A. (1999) *Diseñar la coherencia escolar. Bases para un proyecto educativo*. Madrid: Editorial Morata.
- Birgin, A. (Comp.) (2012) *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Contreras, J (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duschatzky, S. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Homar AL; Badano M.R. (2003) *Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de especialización en Investigación Educativa de la CTERA*. En Docentes que hacen Investigación Educativa. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, J., Duhalde, M. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Nicastro, S. (2009) *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación*. Publicación de la cátedra “Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras - UBA- Buenos Aires.

Documentos

- Acuerdos Paritarios. Anexo III. Bases particulares para el Concurso de oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades (2012) *Cuaderno de Paritarias. Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos*.
- Documento: Fundamentos Creación de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (2012) (EFPyS AGMER). Secretaría de Educación / Secretaría de DDHH, Capacitación Sindical y Perfeccionamiento Docente – AGMER. Paraná. Entre Ríos. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/presencia/edicion-117/>
- Homar A; Galarraga G; Benedetti. M. (2013) Proyecto de Seminario-Taller de acompañamiento gremial para docentes. Apoyo para concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito) Institución solicitante: EFPYS Marina Vilde – AGMER. Entre Ríos

Los directores en las políticas de formación del sindicato.
Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento

Homar A; Galarraga G; Benedetti. M. (2013) Informe Final del desarrollo del Seminario Taller de acompañamiento gremial para docentes realizado en la provincia de Entre Ríos. Apoyo para concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito)

Resolución N° 500/2013 Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Recuperado de: www.agmeruruguay.com.ar/legislacion.htm

Formação continuada um caminho para a formação de leitores

Rosa Maria Monsanto Glória¹

Introdução:

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo.

É preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma. E que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça... Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola. (Referenciais para formação de professores - SEF - MEC, 1998)

As capacidades de aprendizagem apresentadas nos *Referenciais para formação de professores* não representam apenas o que se espera que os alunos aprendam durante a educação básica, mais do que isso, explicitam o que

¹ UNLP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Brasil. monsantogloria@uol.com.br

os responsáveis direta ou indiretamente pela formação destes alunos também devem conhecer.

São essas capacidades que, conquistadas, podem conferir ao indivíduo a condição de cidadão da cultura letrada. Parte delas pode ser conquistada quando se tem acesso ao conhecimento e a certas práticas sociais e culturais. (Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, 2000: 70)

O desenvolvimento de tais capacidades demanda uma questão, que aflige os que trabalham com formação de professores, e/ou formação de formadores de professores: Como é possível um professor ser formador de leitores se ele mesmo não foi formado para ser um leitor? A preocupação com a questão é legítima e necessita de um olhar atento para este propósito.

Segundo Lerner:

quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando. (Lerner, Ferreira, Rosa, & Weisz, 2002: 104)

Em nossa sociedade a divisão de bens e lucros é muito desigual, também há uma desigualdade muito grande na distribuição de bens culturais (Lajolo 2002), e a participação de boa parte destes bens culturais é mediada pela leitura, no entanto, esta habilidade não está ao alcance de todos, nem mesmo daqueles que foram à escola, portanto os responsáveis pela tarefa de ensinar devem ter como propósito ampliar o repertório cultural dos educadores e isso deve ser um objetivo a ser alcançados para quem se propõe a formar os professores e também os formadores.

Segundo Lerner:

Entre as situações que conservamos, possuem particular interesse aquelas que perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às

condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (Lerner et al., 2002: 107)

Algumas ações foram desenvolvidas em encontros de formação para esta finalidade. Estas ações são regidas pela crença de que a participação de certos tipos de atividades culturais, tais como ler bons livros, participar de exposições culturais, visitar museus, participar de concertos favoreçam, por meio da experiência, o enriquecimento do repertório de saberes necessários ao trabalho de quem educa. E, desta forma, o acesso a estes bens culturais são, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todo profissional da educação.

Na intenção de ser coerente com este princípio da necessidade de investimento na ampliação do repertório cultural dos educadores, uma das ações da Política do Programa Ler e Escrever, é garantir em seus encontros de formação o acesso a textos literários, para que os participantes do grupo vivenciem bons modelos de formação e possam utilizá-los em suas práticas pedagógicas nas unidades escolares. Para este artigo, o recorte realizado, será o percurso de uma das formadoras, que acompanha os mesmos grupos de formação desde a implementação do Programa no ano de 2008 e que tem busca- do qualificar as experiências com a leitura de textos literários dos educadores com os quais trabalha. Os sujeitos são Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCNP), Professores Coordenadores (PC) e representantes dos Municípios Parceiros da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Todos estes profissionais têm como tarefa, direta ou indiretamente formar professores do ensino básico para os conteúdos da área de Língua Portuguesa.

Com vistas à formação de leitores...

Um dos principais desafios que a escola enfrenta nos dias atuais é inserir todos os seus alunos na cultura do escrito para que possam ser *membros plenos da comunidade de leitores e escritores* (Lerner, 2002), para que isso aconteça é preciso que na situação de formação o mesmo seja oferecido aos seus professores e aos formadores de seus professores. Segundo Lerner:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de

diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e o seu contexto... (Lerner et al., 2002: 17)

A leitura em voz alta de textos literários, feita pela formadora no início dos encontros de formação é uma prática realizada por alguns programas de formação no Brasil há algum tempo. Esta prática vista como estratégia formativa para a formação de leitores, nasce para esta formadora no final dos anos 1990, quando inicia sua jornada profissional em outros programas institucionais de formação de professores, mas foi qualificada no trabalho com o Programa Ler e Escrever. Isto se deve ao fato de realizar um trabalho contínuo com o mesmo grupo de formadores de formadores e de professores há alguns anos e por investir na qualificação desta situação didática durante este período.

Na busca de coerência entre o que faz e o que propõe que os educadores façam com seus grupos de professores e alunos, a formadora elegeu esta atividade como algo que pudesse fazer a diferença para ampliar o conhecimento dos participantes sobre a linguagem escrita, no que se refere aos textos literários. Um saber do campo da didática da formação sustentou esta ação, o princípio da *homologia dos processos* (Scarpa, 1998), que propõe adequação entre a formação recebida pelos coordenadores e professores e a didática adotada em seu trabalho docente. Criou um contexto em que os coordenadores, nos encontros de formação, ouvissem leituras de bons textos literários e ao mesmo tempo, quando promovessem a formação dos professores nas escolas, lessem textos literários em voz alta para eles, e por fim que os professores também pudessem experimentar as duas ações: ouvir a leitura e ler para seus alunos.

Com a intenção de investir nesse movimento, as leituras em voz alta feitas pela formadora nos primeiros encontros eram planejadas tendo como critérios de escolha a ampliação do conhecimento da linguagem literária. Para isso, a cada encontro buscou trazer autores diferentes, geralmente pouco conhecidos do grupo, ou autores já conhecidos por meio de seus textos menos famosos. Desta forma, a medida que os encontros se sucediam os participantes iam ampliando um pouco seu repertório sobre os textos literários. Foi assim que puderam, por exemplo, conhecer *Flávia Savary*, *Martha Medeiros*, *Adriana Falcão*, *Milton Hatoun*² e reencontrar *Rachel de Queirós*, *Carlos*

² Escritores de literatura brasileira contemporânea, que possuem muitos livros publicados, mas

Heitor Cony, Carlos Drummond de Andrade, Cora Coralina, Machado de Assis dentre outros. Para ilustrar melhor o valor destas leituras para os participantes da formação, em destaque alguns trechos de seus registros escritos³ sobre os encontros:

Hora de leitura, R. nos proporcionou momento de verdadeiro prazer teve o cuidado de selecionar uma crônica de Rachel de Queiroz – “Os dois bonitos e os dois feios”. A autora migrou para o Rio de Janeiro fugindo de forte seca que assolava o Ceará e esse fato influenciou profundamente sua literatura que tem uma de suas características marcante, o realismo com que aborda o homem nordestino e os problemas relacionados com a terra. Na crônica a ação desenvolve no sertão nordestino os dois personagens tipos sertanejos eram campeiros de uma mesma fazenda, envolve momentos engraçados com final trágico para um dos personagens. (Ana Maria Bisco – Franca – 19/06/2008)

R. nos presenteou com uma também deliciosa leitura em voz alta. Era uma crônica de Adriana Falcão chamada “O doido da garrafa” que empresta o nome ao livro. Antes de começar a ler, a formadora cuidou de nos mostrar o livro e de como as crônicas estão organizadas nele. Falou também sobre autora e de seus outros trabalhos. (Cristina Zuanon – Ribeirão Preto – 02/04/2008)

A leitura em voz alta de textos literários, como atividade permanente nos encontros de formação, já estava instituída desde o início do trabalho e por isso se pode investir mais na compreensão desta situação didática como estratégia metodológica de formação. Houve a preocupação em romper com a ideia de que o texto lido estivesse relacionado, direta ou indiretamente, com as atividades subsequentes, ou que seu conteúdo tivesse alguma relação com questões “pedagógicas ou educacionais”, cuja mensagem devesse ser refle-

que em 2008 eram desconhecidos dos grupos de formadores de formadores e grupos de formadores de professores.

³ Os Registros Reflexivos sobre os encontros de formação também é uma “atividade habitual” dos participantes dos grupos de formação. A cada encontro, uma ou duas pessoas se encarregam em registrar por escrito o percurso do grupo e suas principais reflexões sobre ele. Este texto é lido para os colegas no encontro que o sucede.

tida. Ainda com a intenção de favorecer a compreensão desta situação didática organizou sequências diferentes de leitura: textos de um mesmo gênero, textos de um mesmo autor; textos que tratassem de um mesmo tema; textos de um mesmo tema escritos em épocas diferentes... Em todos os encontros as razões da escolha dos textos pela formadora eram explicitadas, com isso os participantes faziam comentários após as leituras e, informalmente, começaram a indicar, ou comentar sobre os livros que estavam lendo. Isso gerou o movimento de acolher as indicações e anotá-las num quadro para que todos pudessem consultar se quisessem, a cada encontro isso foi se tornando mais frequente e a formadora orientou que trouxessem os livros para mostrar aos colegas, e desta forma compartilhassem suas impressões sobre a obra e que, posteriormente, fizessem a indicação mais detalhada com nome do autor e editora. Esta ação ganhou visibilidade e em função disso, a pauta do encontro ganhou outra atividade permanente além da leitura em voz alta feita pelo professor, a *Indicação Literária*. No início esta ação acontecia logo após a leitura em voz alta feita pela formadora, mas a cada encontro o tempo para as indicações se tornou maior, o que por um lado foi ótimo, pois os participantes estavam lendo mais, por outro fez com que o período matutino ficasse quase sempre voltado às questões da literatura diminuindo o tempo para as discussões sobre os outros aspectos do trabalho com a Língua. Como os encontros de formação são de oito horas mensais, realizadas em um único dia, reorganizou a rotina dedicando dois momentos do encontro para atividades permanentes de ampliação de conhecimento sobre a cultura escrita: leitura em voz alta de textos literários no início da manhã e indicação literária no início da tarde.

As indicações literárias feitas pelos participantes dos encontros de formação permitiram que a formadora observasse o conhecimento do grupo sobre os textos literários e, ao mesmo tempo, criou nos participantes que liam pouco, ou quase nada uma necessidade de buscar algo para ler e indicar nas rodas. Ao mesmo tempo, permitiu observar o quanto conheciam desta situação didática que a maioria dizia realizar com seus alunos e encontrar ali algumas distorções. Além disso, com a manutenção desta situação didática a qualidade das indicações começou a conflitar com o que vinham discutindo sobre o trabalho com os textos literários e o seu papel para a formação de leitores. Os Best Sellers mais vendidos “*invandiam*” os encontros e com eles

todas as variações de histórias do universo mulçumano ou africano que se encontravam disponíveis nas vitrines das livrarias, eram apresentados ao grupo. As escolhas quase sempre estavam baseadas nos enredos, talvez por isso estes livros tivessem tanta procura. Passada a preocupação inicial, vinculada a pouca leitura de textos literários por parte dos formadores de formadores e de professores, outra preocupação vinha substituí-la à medida que a formação transcorria, agora estava voltada a qualidade dos textos que estavam sendo lidos.

A formadora encontra-se então frente a um novo desafio, qualificar as leituras feitas pelos educadores de seus grupos. Isto evidencia que neste percurso todos os envolvidos, inclusive a formadora, estão num processo de aprendizagem e desta vez a reflexão sobre a própria prática favoreceu as tomadas de decisão.

Segundo Cardoso:

É preciso estar atento o tempo todo ao que se planejou, com que intenção e como os professores estão se apropriando dos conteúdos em questão. Este é um exercício para qual o formador tem de ser preparado e que se aprimora com própria experiência de liderar diferentes grupos de formação. A criação de melhores condições para a aprendizagem dos professores tem a ver com a capacidade de identificar o que eles estão compreendendo e de estabelecer pontes entre esses indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira (estratégia) como esses conteúdos foram trabalhados. (Cardoso & Guida, 2007: 346)

A análise do percurso dos grupos em relação a ampliação de sua competência leitora e o levantamento das suas necessidades formativas permite a formadora observar que para qualificar o próprio trabalho e as leituras de seus grupos, provavelmente precise mudar o percurso e investir ainda mais na ampliação de seus comportamentos leitores. Com a clareza de que *ler é uma atividade orientada por propósitos*, o propósito não foi discutir a escolarização da prática e sim explicitar que todo o processo de formação estava sendo orientado pela mesma concepção didática que vinham discutindo para o trabalho com os alunos em sala de aula. Para isso, buscou reorganizar a proposta de leitura considerando a dimensão social dos comportamentos de leitor a qual se refere Lerner:

- socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras;
- ler trechos de textos de que gostou para colegas;
- procurar materiais de leitura regularmente;
- comentar com outros o que se está lendo;
- compartilhar a leitura com outros;
- recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas;
- comparar o que se leu com outras obras do mesmo ou de outros autores;
- contrastar informações provenientes de diferentes fontes sobre um tema de interesse;
- confrontar com outros leitores as interpretações geradas por uma leitura;
- realizar a leitura de maneira a acompanhar um autor preferido;
- atrever-se a ler textos difíceis, entre outros.

Com o propósito de qualificar o conhecimento do grupo de formadores sobre a literatura, a formadora propôs que a partir daquele ano, conhecessem mais sobre um autor e sua obra. A intenção era que deixassem de realizar indicações de obras com pouca qualidade literária e que se aproximassem da linguagem escrita de autores mais reconhecidos. Para isso era preciso que eles escolhessem um autor e conhecessem melhor suas obras no primeiro semestre e se avaliassem positivamente, para uma primeira aproximação com seus textos, que este tempo fosse suficiente, escolheriam outro autor para o segundo semestre, caso contrário manteriam o estudo do mesmo autor durante o ano todo. Ao mesmo tempo, a formadora retomou algumas discussões como: o papel da escola na formação de leitores; o quanto o ato de ler é uma ação, ao mesmo tempo, solitária e social; o papel da circulação de informações no favorecimento da compreensão do texto. Para colocar em prática a proposta de acompanhar um autor, a formadora organizou junto ao grupo a lista de bons escritores reconhecidos e, cujas obras eles conhecessem, mesmo que seja pouco ou superficialmente e que, precavidamente, não se arriscassem e lê-los por julgarem difícil de enfrentá-los sozinhos. Segundo Lerner:

está muito claro que não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis; os textos fáceis só habilitam para continuar lendo textos fáceis. Se pretendemos que os alunos construam para si mesmos, para seu desempenho futuro como leitores, o comportamento de se atrever a ler textos que são

difíceis para eles – não apenas em relação ao acadêmico, mas também ao literário –, então é imprescindível enfrentar o desafio de incorporar esses textos em nosso trabalho. (Lerner et al., 2002: 69)

Desta forma, nomes como Machado de Assis, Jorge Amado, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Graciliano Ramos, José Saramago, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Ana Maria Machado, Érico Veríssimo, Mario Quintana, Lígia Fagundes Teles e Gabriel Garcia Marques foram indicados para a leitura.

Como a proposta era a de que elessem apenas um, discutiu-se, neste momento, quais critérios seriam elencados para a seleção. Foram descartados os autores estrangeiros, neste primeiro momento, e elegeram qual seria o primeiro que cada grupo se aproximaria. Discutiu-se a forma de aproximação com os seus textos e chegaram ao seguinte formato: a cada encontro, a formadora lia em voz alta um texto do autor organizando uma sequência de leituras que permitisse ter uma ideia sobre sua obra; durante o semestre todos leriam pelo menos um livro do autor para comentar numa Roda Literária no final do semestre; o espaço das indicações seria mantido para que pudessem recomendar quais livros estavam lendo. Ainda para qualificar as indicações e permitir conhecessem melhor o contexto de produção do autor a formadora propôs que os responsáveis pelo registro de cada encontro trouxessem informações sobre sua biografia e obras, mantendo esta ação para o início o período da tarde. Embora não tivesse certa sobre como se dariam as duas ações articuladas objetivou-se a arriscar junto com os grupos e avaliar a proposta no final do primeiro semestre.

Ao mesmo tempo em que as atividades permanentes voltadas à formação de educadores como leitores de textos literários aconteciam, a discussão sobre o papel da leitura em voz alta e da roda de indicação literária como estratégias de formação eram propostas aos participantes dos grupos em várias situações no decorrer deste tempo. Discussões sobre os conteúdos envolvidos nas situações de leitura, tais como os propósitos social e didático, bem como os comportamentos leitores presentes nas diferentes situações foram constantes, pois a expectativa era a de que esta discussão de alguma forma chegasse às salas de aula.

Segundo Lerner:

Na escola (...) a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. (Lerner et al., 2002: 79)

Balanco de percurso...

Durante todo o período de formação os representantes das Diretorias de Ensino e das Secretarias Municipais parceiras do Programa Ler e Escrever tinham como tarefa formar formadores e professores. E buscavam colocar em ação aquilo que vinha sendo discutido nos encontros e traziam suas reflexões escritas explicitando a relação entre o que vinham discutindo nos encontros de formação e o que faziam em seu trabalho como formadores:

Neste dia, o estudo sobre leitura em voz alta feita pelo professor para o aluno, evidenciou a necessidade de selecionarmos o texto (aquele que pode ser lido em voz alta) de acordo com o público alvo, sempre mostrando a intencionalidade da escolha e quais objetivos queremos atingir com esta escolha. Todos nós que trabalhamos na formação de formadores (PCNP) e na formação de professores (PC) devemos ter como foco a formação de leitores competentes e que essa leitura seja objeto de ensino, mas para que isso aconteça faz-se necessário que nos também sejamos “leitores competentes”. Revelamos uma para outra que estamos construindo nosso percurso leitor, a demanda, as orientações recebidas, nossas ações na OTs semanais e HTPCs e principalmente pelo “modelo leitor” que temos com nossa formadora R., que quando lê contos da Cora Coralina, Mario Prata, Adriana Falcão, etc... deixa a gente sempre com um gostinho de quero mais. (Marcia Regina Castro e Marta M F de Freitas – São Vicente – 05/05/2009)

A realização da Roda de Leitura proporcionou-nos a reflexão sobre a prática de leitura de nossos professores. O que eles lêem, com que frequência e de que forma estão preparados para formar alunos leitores.

Foram levantadas algumas questões acerca do que eles sabem, do que não sabem e o que ainda é preciso discutir com eles. Teve a sugestão de criarmos em nossas escolas momentos de roda de indicação literária para os professores (observar as obras que trazem e apresentar outras que eles desconhecem para refinar o critério de seleção). Direcionar melhor o uso do acervo Ler e Escrever; colher dados dos professores sobre a forma que trabalham com o acervo, se há orientação para o aluno de como ler e o que ler; se há roda de leitura e como é o seu funcionamento. (Luiza Gaona – Ribeirão Preto – Abril 2010)

Uma das discussões que mereceu atenção da nossa parte foi sobre “Como fazer com que a Leitura se torne conteúdo de ensino”, algo que anteriormente não tinha tanto peso, (...) hoje percebemos que a leitura também precisa ser um conteúdo, se não podemos dizer ser o conteúdo mais importante a ser ensinado aos alunos que sozinhos não dão conta de atingirem a competência leitora tão esperada por todos os educadores.

Atividades que envolvem procedimentos de leitura ou que levem os alunos a aprenderem comportamento leitor como Leitura em voz alta e Roda de Jornal precisam se tornar atividades permanentes, esse é um grande desafio que temos pela frente, pois essas ainda não se concretizaram totalmente, hoje percebemos que a leitura em voz alta acontece com mais frequência, mas a roda de jornal precisa ainda de ser mais alimentada e discutida sempre. (...) (Juliana Tomazini e Vânia Ferreira – SME Pitangueiras maio/2012)

(...) passamos a refletir sobre a importância de se ler textos mais difíceis e como isso poderia ser discutido e colocado para a formação dos coordenadores e professores. (...) A experiência de leitura pelo coordenador possibilita uma oportunidade para ampliar seu repertório e conhecer muitas histórias, contos e textos diversos, além da aprendizagem de comportamentos leitores permitindo que elas construam uma rede de significados que nos auxiliará a compreender melhor as da leitura e da escrita de cada estilo. Conhecemos as obras e as características dos autores, suas histórias contadas com suas experiências, estabelecendo uma relação entre suas culturas. Aprendemos muito quando inserimos o contexto social, histórico e cultural em que o autor está inserido, observamos

as características e recursos linguísticos e as características peculiares da obra. (...) (Célia Fanan, Jane Valerini, Maria Angela Domenes, Rose Domenechet - Franca – 06/2014)

No que se refere à ampliação da competência leitora dos participantes, o que se pode observar é que evidenciou-se que é na situação e interação com os pares que os sentidos são construídos, que são compreendidas as questões de intertextualidade e interdiscursividade de uma obra com outra. Que durante todo o processo houve uma crescente participação onde puderam, de fato, exercer sua voz numa comunidade leitora. Isso se deve ao fato de que foi possível Segundo Brakling:

compreender que ler é tanto uma experiência **individual e única**, quanto uma experiência **interpessoal e dialógica**. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor. (...) Um aspecto importante de salientarmos é o fato de que as palavras são constituídas por um **significado** — que é estável, que é recuperável pelos falantes de uma determinada língua em um determinado momento histórico — e também por um conjunto de **sentidos** — que são decorrentes das experiências pessoais de cada um, constituídos a partir das referências particulares de cada falante ao logo da vida. Significado e sentidos constituem um amálgama indissolúvel, de tal forma que uma palavra nunca será a mesma para diferentes pessoas, embora possa ser compreendida no que tem de generalizável.

Assim, ainda que lida por sujeitos que coexistem em um mesmo momento histórico, uma palavra nunca será a mesma para diferentes sujeitos. Os sentidos de um texto, portanto, ao mesmo tempo em que são resultado de um processo pessoal e intransferível, dialogam, inevitavelmente com o outro: com o autor, com os outros presentes no corpo de ideias que constituía o horizonte cultural do momento de sua produção. A leitura, assim, é pessoal e, ao mesmo tempo, dialógica. (Brakling, 2004)

A avaliação dos participantes segue registrada em trechos de alguns relatos:

Participar desses momentos ajudaram a ampliar as informações acerca da obra do autor, dando conta muitas vezes de nos situarmos no contexto de produção. Proporcionou também nos aproximar do estilo de cada autor, dando a possibilidade de compará-los (escritor e obra), dialogar e interagir com os textos, ampliando nosso repertório, dando sentido ao que era lido. -Handiara M. M. P. Leiva – DE Registro

Essa estratégia utilizada só veio a favorecer na minha formação, como posso ser um formador sem conhecer mais além esse universo da leitura. Fazer escolhas e compartilha-las só amplia e aprofunda nossos conhecimentos, pois quando lemos mobilizamos muitos saberes, além disso, para sermos escritores competentes, precisamos antes ser leitores competentes. - Lauricéia C. B. de Jesus

Assim como as crianças também aprendemos pelos exemplos e eu pessoalmente aprendi muito apreciando a leitura de nossa formadora. O ritual, os gestos, expressões e entoação correta da voz, tudo tão bem articulado a ponto de encantar adultos experientes e vividos. Eu conhecia um pouco de literatura, pois sempre fui apaixonada por livros, contudo fui alimentada em versão gourmet por tanto conhecimento. Novos autores, contextos e gêneros diversos. Trabalhos pouco conhecidos e em vertentes inéditas de escritores consagrados. Quantas discussões produtivas no grupo de formação! As rodas de leitura, vivenciando na pele este essencial trabalho a ser desenvolvido com os professores e estes praticando com os alunos! Impossível não aprender a gostar de ler com essa prática. A que mais marcou a minha trajetória no grupo foi a em que tivemos como inspiração Érico Veríssimo. – Luiza A. de Souza – SME Registro

Muitos foram os desafios enfrentados pela formadora para organizar o trabalho de formação literária de seus grupos, considerando as necessidades formativas de todos e os objetivos que pretendia alcançar. O feito só foi

possível porque durante todo o trajeto houve uma constante reflexão sobre o próprio fazer. Como nos diz Cardoso:

O formador (...) tem de criar contextos que o ‘obriguem’ a retornar ao trabalho realizado para identificar processos e poder, a partir daí, planejar a continuidade. No fundo, encontrar maneiras para atuar de forma similar ao professor quando analisa a própria prática. No entanto, essa reflexão se dá em outro nível. O desafio constante para um formador (...) é instalar um mecanismo que exija uma rotina deste tipo. (Cardoso & Guida, 2007: 343)

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, nestes seis anos de investimento na formação literária dos formadores, sendo os últimos dois anos investindo na estratégia de acompanhar um autor por um longo período, pode observar a ampliação do conhecimento literário dos participantes, bem como a qualificação do seu papel como formador de formadores e professores.

Aprendi com a minha formadora “R.”, a professora que me alfabetizou literariamente, como deveria conduzir e tratar o momento da leitura em voz alta! Ela sempre trazia para as nossas aulas autores diferentes, falava sobre eles, contextualizava a época em que o texto foi escrito, chamava atenção para trechos, palavras, lia com emoção e tornava aquela leitura acolhedora, inspiradora para que entrássemos no clima de compartilhar saberes e aprender mais e mais naquele dia.(...)Hoje, mais graduada, já avancei do nível da alfabetização, consigo enxergar nesta proposta o caminho para a “formação do leitor literário”, tão necessário a todas as pessoas, mas, principalmente, ao professor. Nas minhas aulas, encontros, grupos, a leitura inicial é esperada e faço questão que seja um momento acolhedor, como os que vivencio com a “Rosinha”. Falo para as professoras que se elas gostam da leitura, se encantam e se divertem isto já valeu pra mim, e se a leitura chegar até a sala de aula para os meninos, grande parte do trabalho a que me proponho já estará encaminhado. Um professor encantado pela literatura, encantará as crianças e quem mais passar por perto!!! (Mariangela Bernardes – SME Cubatão)

Formar uma comunidade de leitores, por meio da formação literária de

um grupo de educadores exigiu por parte da formadora uma análise constante do movimento dos grupos e um planeamento minucioso de cada etapa, de cada leitura feita em voz alta, de cada sequência de leituras preparadas com a intenção e apresentar uma complexidade crescente de informações sobre o estilo do autor, sobre a beleza da forma como escreve, sobre seu contexto e produção. Criou também a necessidade da formadora explicitar os próprios comportamentos leitores e os próprios processos de planeamento de cada ação para que os educadores presentes pudessem interagir com estas informações para o preparo das formações de seus grupos de formadores e/ou professores.

Neste processo dialógico também qualificou as leituras feitas pela formadora que por se colocar no papel de parceira mais experiente dos participantes de seus grupos leu muito mais textos literários nestes últimos anos.

Segundo Margallo:

Cada una de estas tres instancias — centro escolar, docentes y contenidos— se enfrenta al desafío común que supone trabajar, desde el marco escolar, una práctica social como el hábito lector. Nos situamos claramente en un espacio fronterizo que surge de la escuela pero que traspasa sus límites al aspirar a formar lectores que se integren en una comunidad lectora. (Margallo, 2012)

Bibliografia

- Brakling, K. (2004). Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? www.educarede.org.br, 1–11.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria do Ensino Fundamental – Referencial de Formação de Professores. Brasília MEC/SEF, 1998
- Brasil. Secretária de Educação Fundamental - PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- Cardoso, B., & Guida, A. (2007). A reflexão sobre a própria prática. In *Ensinar - tarefa para profissinais* (p. 402). Record.
- Lerner, D., Ferreira, E., Rosa, E., & Weisz, T. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer Es*.

Scarpa, R. (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. Casa do Psicólogo.

El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba

Mariana Cattáneo¹

Introducción

En noviembre de 2013 se firma el Acuerdo Paritario² por el cual se crea el Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela. Este Acuerdo Paritario toma tres cuestiones por las que históricamente venimos luchando desde CTERA y SUTEBA: valorar la dimensión colectiva del trabajo docente, reconocer al docente y a la escuela como sujeto y ámbito de producción de conocimiento, y entender la formación como derecho y como constitutiva del trabajo docente, por lo tanto, realizada en ejercicio.

Como entidad de base de CTERA hemos participado desde la Secretaría de Cultura y Educación en los encuentros realizados con compañeros de otras provincias a fin de discutir nuestro rol en esta etapa y debatir qué acciones y qué propuestas debemos impulsar como militantes comprometidos con este acuerdo paritario que constituye una importante ampliación de derechos para nuestros compañeros.

Que la formación de los trabajadores docentes –en ejercicio, con el colectivo institucional y a partir de las necesidades y los saberes construidos en la escuela– comience a plantearse como una política pública de alcance nacional es un logro de las luchas docentes contra las propuestas neoliberales que intentan mantener al docente en un lugar subordinado y piensan la capacitación en términos de déficit: sobre lo que el docente no sabe o la institución no puede.

Sin embargo, este logro establece un objeto no presente en las regulaciones

¹ SUTEBA, Argentina. mcattaneo@suteba.org.ar

² <http://www.suteba.org.ar/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-13147.html#>

de la provincia de Bs As- la formación permanente en ejercicio- que a partir de la firma del Acuerdo Paritario se transforma porque se constituye en parte activa de nuestra pelea, de nuestra acción sindical.

Lo primero que pensamos desde el SUTEBA fue en cómo hacer que esa política pública –que era una conquista histórica de nuestras luchas– se desarrollara en los territorios, en las escuelas, con toda su potencia y no se deshilachara, no se perdiera en el sinuoso camino del sistema educativo y como la implementación era provincial la prioridad fue generar ámbitos de debate que posibiliten la disputa para que las buenas políticas avancen dentro de la provincia.

Existen buenas políticas públicas que son frutos de decisiones políticas y el resultado de una lucha consecuente realizada luego de la etapa de resistencia a las políticas neoliberales en los '90, que no llegan a sus destinatarios de la manera en las que fueron concebidas. Creemos que las intervenciones tempranas para corregir aquello que obstaculiza, desvirtúa o impide el avance de la política es una tarea clave que debe asumir la organización sindical, sobre todo cuando a partir de su accionar una iniciativa se convierte en una política de estado.

En este sentido, uno de los objetivos que nos planteamos es que compañeros nuestros asumieran el trabajo de ser capacitadores, figura fundamental en la implementación de este programa debido a que son ellos quienes asumen la tarea de “formar” a los directores de las escuelas a su cargo , por ello definimos impulsar en cada distrito de la provincia la inscripción en el Programa y hemos participado de manera activa en los Encuentros Nacionales y Provinciales en los que se discute la tarea y el contenido del trabajo del capacitador a fin de poder incidir en las decisiones y corregir aquello que pueda quitarle impacto material y simbólico a la política pública. Entendemos que si estos compañeros no están convencidos, si como organización dejáramos librada esta tarea estrictamente a definiciones tomadas desde los ministerios, sin participación de los trabajadores, se corre el riesgo de perder la mirada integral acerca de la forma en que la política pública se concretiza y por lo tanto se reducen las posibilidades de intervención para modificar aquello que impide el despliegue de la misma.

En relación a los ámbitos de debate se crea en diciembre del 2014, una Mesa Intersectorial a nivel provincial que discute la implementación del Programa en la provincia de Bs As, es decir que allí se discute la llegada de

“NUESTRA ESCUELA” a los territorios.

A partir de febrero de 2014, empezamos a discutir en ese ámbito integrado por la DGCyE a través de Directores de Niveles y Modalidades, la Dirección de Formación Continua, la Dirección de Proyectos Especiales y los representantes de los sindicatos docentes; las primeras discusiones se dieron en torno a la selección de escuelas que formarían parte de la primer cohorte, básicamente la distribución territorial entre escuelas públicas y privadas que iban a ser alcanzadas en esta primera etapa. Entendíamos que por ser el inicio debía existir una presencia importante de instituciones públicas, fundamentalmente en distritos en los cuales los niños, niñas, jóvenes y adolescentes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. En ese terreno se dió la primera de las batallas ya que desde la DGCyE se había definido arbitrariamente dicha distribución generando situaciones de total desequilibrio en favor de las instituciones de gestión privada.

¿Cuál es el problema que esta decisión acarrea?

El de no poder instalar en los territorios más postergados, en las escuelas más postergadas la idea de que eran incorporadas en primer lugar porque eran las instituciones que más lo necesitaban. Así mismo dificultaba la instalación del programa en el territorio en la medida en la que se generaba desconfianza frente a una “mayor presencia estatal” en las instituciones de gestión privada, como ocurrió en la Región IX en los distritos de José C Paz y Malvinas Argentinas, en los que el 90% de las escuelas que ingresaban en la primer cohorte eran de gestión privada. El lugar del sindicato fue el de detectar este desequilibrio e intervenir – hasta ese momento en la Mesa Provincial – para lograr que más escuelas públicas fueran incorporadas. Esto se logró pero parcialmente.

Por otra parte también fue tema de discusión la asignación de escuelas a quienes asumirían como capacitadores, teniendo en cuenta el número de servicios que constituirían su universo de trabajo y las distancias existentes entre ellas a fin de asegurar un verdadero proceso de acompañamiento que no se viera obstaculizado por dificultades en el acceso a cada territorio. En este sentido pudimos corregir algunas de las múltiples situaciones que se presentaron facilitando así la tarea de los compañeros lo cual significó garantizar mejores condiciones para la realización de las tareas de capacitación previa a la realización de las jornadas institucionales.

En este caso fue en la mesa provincial donde se pudo desentramar, discutir,

y presentar casos detectados por la organización en diferentes distritos, luego fueron analizados uno a uno y muchos de ellos fueron modificados mejorando las condiciones de trabajo de los capacitadores. Con mejores condiciones las experiencias de trabajo con directores de las escuelas fueron mejores y mayor el tiempo dedicado al acompañamiento. Es preciso en este punto señalar que en el año 2014 los compañeros a cargo de la formación de directores fueron designados teniendo en cuenta sus cargos de base, es decir que las instituciones a su cargo correspondían al nivel de enseñanza en el que se habían formado.

El paso siguiente fue impulsar la constitución de un ámbito Regional/Distrital de seguimiento de la implementación del Programa. La provincia de Bs. As. se encuentra organizada en 25 regiones educativas integradas por distritos, en cada distrito hay un Inspector Jefe Distrital y en cada región un Inspector Jefe Regional todos ellos son responsables del desarrollo y la supervisión de las definiciones de política educativa provincial en el territorio.

El mayor desafío tuvo que ver con la posibilidad de intervenir para poder disputar el sentido del Programa en un nivel más micro –regional y distritalmente– porque ahí era donde las escuelas iban a desarrollar sus jornadas con la presencia de capacitadores que eran provinciales pero que tenían que establecer relaciones con las autoridades distritales. Pero fundamentalmente porque desde allí se organiza la llegada del programa de formación a los protagonistas principales – los maestros y profesores– debido a que el Componente 1 es situado en la escuela. Y, por supuesto que allí también, los sindicatos que hemos parido este acuerdo paritario, debíamos ser un actor fundamental para allanar el camino que posibilite el avance de esta política. Justamente porque se tomaban decisiones a nivel nacional y provincial que establecían condiciones para la acción de las autoridades educativas locales entre ellas, la más resistida, fue la definición de convocar a los sindicatos; éste había sido tema de debate del ámbito provincial y había sido resuelto en ese ámbito por acuerdo de todos los presentes.

Así se constituyeron las Mesas Distritales y Regionales, de ellas participan los inspectores Areales, los Distritales/Regionales según corresponda, los capacitadores y los sindicatos docentes. Sin embargo su constitución fue compleja y no se produjo en todos los distritos a la vez. Allí donde se avanzó fue muy buena la experiencia porque comenzó a discutirse lo concreto de la

implementación, las características que el programa iba a tener. Fue en esos ámbitos donde se detectaron las dificultades que se daban en cada territorio, en un proceso que aún está en desarrollo y que obliga al sindicato en cada territorio a construir correlaciones de fuerza para poder incidir en la toma de decisiones; queda pendiente aún la consolidación de estos espacios en cada una de las regiones educativas.

Ahora bien, para disputar la política pública no alcanza con discutir en las Mesas del territorio, había alguien que iba a ocuparse de discutir la formación con los directores: los capacitadores. Así que tratamos de incidir en la forma, los contenidos y el sentido de este trabajo y nos propusimos constituir un equipo con compañeros nuestros que estaban verdaderamente comprometidos, compenetrados con el Programa.

En esta etapa, empezamos a discutir qué conocimientos requerían los capacitadores, teniendo en cuenta que lo que ellos necesitaban es lo que necesitaba la escuela— garantizar el trabajo de formación con directores en el sentido que lo plantea el programa nacional, situado, institucional, de profunda reflexión dentro de la escuela y sobre las prácticas y problemáticas de la escuela.

Para que fuera otra cosa de lo que tradicionalmente se había dado en términos de formación en la provincia de Bs As, nosotros teníamos que avanzar desde nuestra posición más conciente sobre lo que identificamos como áreas de vacancia en la escuela y áreas de vacancia también dentro del Programa para generar las mejores condiciones y fortalecer el trabajo de los capacitadores. Porque un desafío importante es el de cambiar la percepción acerca de las jornadas de formación para que los compañeros verdaderamente se apropien de este derecho y esto es complejo, demanda tiempo. Con todas sus dificultades, hay un salto cualitativo entre no tener ningún ámbito de debate a tener siete encuentros situados, colectivos, en horario escolar con un componente de auto-evaluación institucional. Es imposible que no tenga algún un impacto en la vida cotidiana de las escuelas.

Entonces, para poder avanzar en esta tarea de acompañar el trabajo de los capacitadores constituimos a nivel central un equipo —conformado, entre otros, por las compañeras Ana María Espinosa, Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Silvia Andrea Vázquez— que fueron trabajando con ellos, en encuentros presenciales, cuestiones referidas al trabajo colaborativo como herramienta fundamental para fortalecer su trabajo y a la vez el trabajo con los directores

de las escuelas. En el mismo sentido, se puso en marcha una plataforma virtual para posibilitar el intercambio de experiencias y de reflexiones que permitieran construir colectivamente este nuevo puesto de trabajo y, a partir de las necesidades e inquietudes planteadas por los compañeros capacitadores, se produjeron una serie de materiales de apoyatura a su tarea³, que se constituyeron también en materiales de difusión de nuestros posicionamientos político pedagógicos en torno al registro de nuestra tarea, al derecho social a la educación y trabajo docente, al trabajo colaborativo, a problematizar la problematización. Esta plataforma es hoy la base del desarrollo de las propuestas del SUTEBA como entidad de base de la CTERA para el Componente 2 del Programa que está dedicado a la actuación disciplinar. En relación a “Nuestra Escuela” el campus virtual del SUTEBA⁴ nos ha permitido mantener y profundizar el intercambio con los compañeros capacitadores nutriéndose el equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de sus experiencias y enriqueciéndolas a partir de iniciativas político-pedagógicas de carácter provincial discutidas y definidas en nuestra organización.

Además de nuestro trabajo con los capacitadores, nuestro despliegue territorial hace que, desde nuestro lugar como organización, tengamos otros ojos sobre el Programa; los ojos de los directores que son afiliados, los ojos de nuestros delegados, los ojos de nuestras comisiones directivas que recorren las escuelas. En definitiva, la organización sindical contribuyendo a la construcción de una mirada colectiva sobre el programa “Nuestra escuela”, una mirada que nos alerte, que nos mantenga atentos para evitar que una política pública que es una conquista de los trabajadores se desdibuje, se pierda, se desvirtúe en el camino de su implementación y se convierta en “*más de lo mismo*”.

La idea “*más de lo mismo*” alude a frustradas iniciativas del estado provincial toda vez que se han restituido las denominadas Jornadas Institucionales donde los niveles de participación real son escasos sobre todo en lo que se refiere a la definición del temario y del formato de trabajo que ya viene prescripto; en esas jornadas los docentes sospechan que cada análisis, cada

³ Serie Formación Permanente en Ejercicio. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43970.pdf>

⁴ Ver: Damián Andrés Ferrari, *El campus virtual de los trabajadores de la educación: un nuevo espacio de formación de docentes para la construcción de educación emancipadora*. Ponencia presentada en el EJE 3 de este Seminario.

propuesta, cada crítica quedan solamente en el papel, que no llegan a ninguna parte, que ninguna autoridad del sistema va a hacer nada con ellas; se pierde sentido la idea de reunir al colectivo docente solamente para analizar lo que “baja” de la Dirección General de Cultura y Educación. El docente se siente un objeto al que se le destina una propuesta ya deglutida y con esta práctica los trabajadores de la educación dejan de ser sujetos de derecho.

Creemos que hemos avanzado mucho, aunque nos queda mucho para hacer porque la idea es que la formación permanente en ejercicio se constituya en una política que tenga continuidad en el tiempo. Va a ser una pelea importante porque va a haber un cambio de gobierno en el medio y nosotros tenemos que garantizar que esto continúe.

Para lograrlo las escuelas y sus trabajadores deben haberse apropiado de esta conquista, condición fundamental para exigir su cumplimiento y demandar su profundización. Para que esa apropiación acontezca deberán desplegarse diferentes iniciativas desde el sindicato que den cuenta que nuestra huella está presente, que la lucha de la docencia han permitido en la última década la conquista de leyes fundamentales como la Ley de Financiamiento Educativo, la nueva Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, la Paritaria Docente y por supuesto la Formación Permanente en Ejercicio; nadie defiende lo que no considera propio.

Como dice Vilma Pantolini, una de nuestras delegadas paritarias,

el programa es una hipótesis de trabajo que se elabora como siempre, mediando o negociando entre las fuerzas que tenemos acumuladas, por un lado, y las fuerzas que tiene acumuladas del otro. Lo que dice el Acuerdo paritario es letra y música de la CTERA, ahora nosotros-desde las escuelas, desde el sindicato-lo tenemos que construir, lo tenemos que sostener, lo tenemos que registrar, tenemos que decidir acciones. (s/f)

En ese camino estamos. Quedan grandes desafíos. Uno tiene que ver con la plataforma virtual de “Nuestra escuela” en la que los directores debían ingresar y empezar a desarrollar la virtualidad; es un tema sobre el que se pudo avanzar muy lentamente, con dificultades vinculadas a la conectividad y a la escasa formación de nuestros compañeros en esta área del conocimiento. Venimos de años de retraso en ese debate y, por lo tanto, genera muchas resistencias.

Otro tema es el de la logística, que no ha funcionado muy bien. Las dificultades para la llegada de los materiales a las escuelas le quita potencia material y simbólica a la política; se está proponiendo un material de altísima calidad, de buena impresión, absolutamente apropiado, pero no llega en tiempo a todos. Este es otro campo de disputa en el que nos topamos con definiciones nacionales y provinciales encontradas que imposibilitan que se garantice el material a cada uno de los docentes de la provincia. Estamos discutiendo las formas de distribución, reconstruyendo el proceso de toma de decisiones que implicó que en 2015 aún no esté garantizada la llegada de los materiales para todos y todas. Si bien la provincia de Bs. As., por sus dimensiones, es de mucha complejidad, no hay manera de justificar estos niveles de ineficiencia sobre todo teniendo en cuenta que el programa está garantizado con una inversión por parte del estado nacional de \$ 1200 millones.

Otro punto es la formación de los capacitadores. Hay dos ámbitos para la formación, uno nacional y otro provincial. Los compañeros refieren que los provinciales son ámbitos donde se puede trabajar mejor, tal vez por la menor cantidad de compañeros, tal vez por la territorialidad de esa tarea; compartir la discusión y las experiencias con quienes son de la misma provincia seguramente aprovecha mejor esa formación. Sin embargo, es un lugar de disputa fuerte con las autoridades provinciales, se hace dificultoso poder discutir con ellos cómo es esta jornada con los capacitadores, qué características va a tener, para qué. Sobre todo, en este segundo año donde hubo una modificación en la tarea del capacitador y en la selección y en las características que va a tener el universo de escuelas que debe atender. Pasaron a estar a cargo de 27 escuelas en lugar de 20 sin importar ahora cuál es el nivel o modalidad, es decir que hubo una modificación en el puesto de trabajo que entendemos no estuvo debidamente acompañada por iniciativas acordes a la complejidad de esta nueva etapa en la que se encuentran en formación dos cohortes de escuelas. Ahí no pudimos incidir en la decisión nacional, tampoco lo pudimos hacer en la decisión provincial. Tenemos el desafío de trabajar con los compañeros sobre esas dificultades, como se hizo durante 2014, donde discutimos aquellas cuestiones que eran comunes a todos.

Por otra parte se encuentra en pleno debate el proceso de certificación y acreditación del Programa plasmado en la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 257/15- la resolución establece criterios generales, comunes

para todas las jurisdicciones y a su vez abre el camino para la discusión en cada provincia de las modificaciones necesarias que deberán realizarse a la regulación vigente en cada jurisdicción. En el caso de la provincia de Bs As, esta tarea requerirá del funcionamiento de la Comisión Técnica sobre condiciones de trabajo con el objetivo de discutir un nuevo Acuerdo Paritario que contenga estas modificaciones que exceden lo establecido por el Estatuto Docente. Esto quiere decir que en el 2015 los trabajadores de la educación conquistaremos en la provincia de Buenos Aires un nuevo acuerdo paritario inédito que modificará y enriquecerá las normas vigentes sobre este tema. En esta discusión el tema principal es que la formación permanente en ejercicio tenga un valor en la carrera docente.

Son muchos los desafíos.

El PNEP puso en agenda temas que veníamos discutiendo mucho: que los docentes somos productores de conocimiento, constructores de saber pedagógico, que las escuelas deben evaluar colectivamente sus prácticas, que es indispensable sistematizar el conocimiento que se produce en ellas

Muchos son los interrogantes que se nos generan: ¿qué se tiene que indagar del Programa en el territorio para poder construir la agenda de los trabajadores de la educación en torno a este tema?, ¿qué necesitamos producir como organización para los diferentes ámbitos en los que se debate hoy la implementación del programa?, ¿qué iniciativas debemos abordar para que “Nuestra escuela” sea entendido como lo que es- ampliación de derechos para los trabajadores de la educación- y no como “*más de lo mismo*”?

Fortalecer el equipo provincial, realizar aportes al equipo nacional, promover el trabajo colaborativo, multiplicar los ámbitos de debate e intercambio, generar mejores condiciones para la apropiación del Programa son algunos de nuestros objetivos políticos pero a la vez constituyen un compromiso en defensa de esta política pública.

Va a depender de nosotros hacia dónde va el Programa, pero sin duda es otro capítulo en la historia de la formación docente.

Bibliografía

Acuerdo Paritario Sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio <http://www.suteba.org.ar/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-13147.html#>

Ferrari, Damián Andrés. *El campus virtual de los trabajadores de la educación: un nuevo espacio de formación de docentes para la construcción de educación emancipadora*. Ponencia presentada en III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina

Pantolini, Vilma. *El Programa es una hipótesis de trabajo que desde las escuelas tenemos que construir*. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43895.pdf>

Serie Formación Permanente en Ejercicio

Nº 1: Derecho social a la Educación y trabajo docente

Nº 2: Centralidad del trabajo en una mirada integral sobre la educación y la escuela

Nº 3: Recuperación de los saberes pedagógicos producidos en el trabajo colectivo: El registro, una herramienta.

Nº 4: Modificación del Régimen Académico: los Docentes tomamos la palabra.

Nº 5: Problematizar la problematización. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43970.pdf>

Seminário como dispositivo de formação continuada de professores

Angela Maria da Silva Figueredo¹

Introdução

Na minha trajetória profissional trabalhei na Rede Pública de Ensino – tanto na Rede Estadual como na Rede Municipal de São Paulo– em de escolas, em diretorias regionais de ensino ou coordenadorias de educação (como costumam chamar dependendo da administração) e, até, em Secretarias de Educação, sempre no setor técnico pedagógico, em várias funções e/ou cargos. As questões referentes à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores sempre me atraíram, desde a sala de aula, até o planejamento, execução e acompanhamento de programas de formação de profissionais ligados à alfabetização.

Concebo a escola pública a partir da experiência de quase trinta anos como profissional da Rede Pública de Ensino que possibilitou um conhecimento profundo da realidade e das questões referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o processo de aprendizagem do professor alfabetizador. Tal experiência contribuiu muito nas tomadas de decisão diante das situações de formação de educadores, seja em relação às estratégias metodológicas, à natureza dos conteúdos, sobre as prioridades no foco de trabalho e a abordagem ao lidar com aprendizes adultos na prática profissional. Atuar, como faço hoje em dia, na formação institucional fora da escola e dentro dela (situações muito diferentes) proporciona uma reflexão e análise cuidadosas sobre os sujeitos, sobre as condições e sobre a maneira de conduzir os programas de formação e suas implicações.

A formação continuada ou permanente deve ocorrer durante toda a carreira

¹ Programa Ler e Escrever: Secretaria do Estado de São Paulo – Brasil. brinc_dance@hotmail.com

docente, independente da qualidade de sua formação inicial, pois, a postura reflexiva, a análise permanente da prática pedagógica e a interação com outros sujeitos são condições inerentes a esta profissão dada à natureza viva e em constante transformação dos objetos envolvidos: a leitura e a escrita, o ensino e a aprendizagem e as práticas sociais.

Os avanços produzidos no campo das teorias de conhecimento de base psicolinguísticas e das didáticas específicas interferiram diretamente na concepção de alfabetização e devem ser consideradas práticas e reflexões sobre formação de professores alfabetizadores. Um aspecto que justifica a necessidade da formação continuada é a constituição dos saberes dos professores, (Tardif, 2002: 19) afirma: “O saber dos professores é plural e também atemporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, assim a formação docente não pode ocorrer em períodos finitos, ao contrário, deve ocorrer constantemente, contribuindo, assim, para que a profissionalização docente se constitua.

Desde o ponto vista de pesquisadora e de educadora, considero fundamental destacar e divulgar experiências positivas de formação continuada dentro das escolas públicas, a despeito da imagem negativa criada e tão amplamente divulgada sobre docentes das redes públicas de ensino, tanto do ponto de vista externo (família, mídia, universidade), quanto interno (docentes e outros profissionais que atuam nesse âmbito).

Tardif (2002: 37) afirma: “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores”; daí o fato de, tanto os pesquisadores como os profissionais da comunicação, divulgarem principalmente os aspectos negativos da profissão docente e, principalmente da escola pública. De tal maneira que os próprios profissionais interiorizam este estigma e o reproduzem. Um fazer rotineiro, sem espaços de reflexão e sem possibilidade de um distanciamento e de estudo, inviabiliza a consciência e a construção da identidade do docente como profissional, bem como a divulgação das inúmeras e positivas experiências de grande qualidade que se realiza na escola pública.

A articulação entre teoria e prática possibilitou análise e muitas reflexões que contribuíram para o surgimento da ideia de realização de seminários no interior da escola em que atuo.

Os I e II *Seminários Internos de Práticas de Sucesso* ocorreram na EMEF

Pres. Epitácio Pessoa pertencente à Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, localizada em São Miguel Paulista, Zona Leste do município.

A cidade de São Paulo tem cerca de 11 milhões de habitantes, o que significa 5,7% da população brasileira que se aproxima de 190 milhões de habitantes, enquanto que o estado de São Paulo, o mais populoso do país, tem 41 milhões de pessoas, ou 21,6% da população brasileira.

Situada nesta metrópole, a rede municipal de ensino de São Paulo é o maior sistema de ensino público do país, como quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, envolve quase 5 milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. Com mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.459 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se a elas as 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras. Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>

Dada sua extensão e complexidade, esta rede de ensino orientada por uma secretaria central Secretaria Municipal de Educação (SME) que se subdivide em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que atendem às questões locais de cada região com base nas orientações da SME.

A escola, na qual ocorreram os dois Seminários Internos de práticas Sucesso nos anos de 2013 e 2014, é vinculada à Diretoria Regional de Ensino (DRE-MP) de São Miguel Paulista que abrange 193 escolas e 87.758 alunos, sendo 51 escolas de Ensino Fundamental. Localiza-se na Avenida Nordestina. 747. Vila Americana – CEP 08021-000. (Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109300/Default.asp>).

Localizada na Rua Líbero Ancona Lopes, 169. Parque Cruzeiro do Sul – CEP 08070 –208. Distrito da Vila Jacuí, a EMEF Pres. Epitácio Pessoa presta serviço a 1024 alunos, incluindo Ciclo I (Alfabetização), Ciclo II (Interdisciplinar), Ciclo III (Autorial) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale destacar que entre seus alunos, 46 são alunos em situação de deficiência (auditiva, intelectual, física e múltipla).

Desenvolvimento

Após a publicação da *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro, 1985) muito se avançou a respeito do ensino e da aprendizagem e sobre a didática da alfabetização. A busca por compreender como se aprende, leva-nos hoje a indagar: Como aprende o adulto? Como aprende o professor?

Um dos aspectos que fundamenta a organização do seminário é a crença na concepção de construção de conhecimento. Muito já se avançou sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de crianças, porém, pouco se produziu sobre a aprendizagem de adultos, especialmente de adultos profissionais da área da educação.

Conforme afirma Bräkling,

os estudos relacionados à investigação do processo de conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizado, os seguintes pressupostos:

- a) O sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b) O processo de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que supõe apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;
- c) Nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar em cooperação tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente num momento atual. Essa cooperação cria a zona de desenvolvimento proximal, por meio da circulação de informações que são tanto relevantes para o aprendizado, quanto possíveis de serem compreendidas pelo aluno. Nesse processo, instaura-se a possibilidade de que esse aluno se aproprie dessas informações, tornando-se autônomo, em momentos seguintes, para a realização daquela tarefa, por ter, de fato, aprendido o que estava em jogo (Bräkling, 1997:1) (2011)

Considerar que esses princípios também fundamentam o processo de aprendizagem do adulto interfere nas propostas didáticas de formação de professores.

Não é possível esperar que tudo o que se ensinou, será apropriado pelo professor de uma só vez e da mesma maneira que foi proposto. Aprende-se por aproximações sucessivas, este sujeito de aprendizagem conta com suas expe-

riências, seus saberes, e é na interação com o objeto e com outros sujeitos que esta aprendizagem se dá. O formador de adulto, precisa desta compreensão para não desistir de sua principal função. Muitas vezes não terá oportunidade de observar esta aprendizagem imediatamente. Pode demorar semanas, meses ou anos, até que seja possível identificar a aprendizagem do professor. Muitas vezes ela não aparece explicitamente. Aparece às vezes em uma pergunta, em uma verbalização, em uma prática. Muitas vezes aparece distorcidamente, mas, foi o possível do professor se apropriar naquele momento. Por isso a formação deve ser contínua, pela natureza do processo de aprendizagem agregada às condições de trabalho, de disponibilidade, de crenças.

Seminário como dispositivo de formação de professores na formação continuada

O seminário é uma prática social, como tal existe fora da escola e tem propósitos definidos:

Seminário é uma reunião de pessoas – especialistas, de fato, ou não; estando mais para estudiosos no assunto do que para especialistas, propriamente –, realizada para estudar determinado tema. É uma situação comunicativa que prevê várias exposições orais de aspectos diferenciados de um tema comum. Por isso é situação privilegiada de estudo nas mais diversas áreas: História, Matemática, Geografia, Educação Física, ou seja, presta-se ao trabalho com todas as áreas do currículo escolar (Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º Ano do Ciclo I/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008).

O seminário é uma prática social, existe fora da escola, e ocorre, geralmente, em instituições de ensino (principalmente no ensino superior), ou é promovido por instituições como sindicatos, universidades, entidades clásticas; no caso da educação, geralmente é proposto e organizado por órgãos de secretaria de educação e sindicatos. Ainda que seja um a prática social, o número de educadores que participam deste evento social é muito pequeno e, geralmente se dá como plateia, assistindo, pouco ocorre como protagonista, apresentando trabalhos ou fazendo intervenções.

Como prática social o seminário possibilita que os professores sejam sujeitos

de seu processo de aprendizagem, vejam sentido naquilo que estão produzindo.

A realização do seminário dentro da escola assume o caráter de projeto didático (no sentido de modalidade organizativa) possibilita a articulação dos propósitos didáticos do professor (no caso do formador), como os propósitos didáticos do professor (neste caso como aluno). Como afirma Lerner (2002) o sentido os projetos didáticos articulam os objetivos didáticos do

Seminário funciona como produto final (no sentido de modalidade organizativa), o sentido para o professor para que ele realize a reflexão, sistematização e socialização do trabalho pedagógico – objetivos didáticos do formador de professor, neste caso, o coordenador pedagógico. É uma excelente situação de produção de conhecimento.

Há ainda outro sentido de caráter formativo, que justifica a realização de seminários entre profissionais, primeiro é a de participação em uma comunidade educacional. As instituições ou agências responsáveis pela formação de educadores devem garantir a conexão entre profissionais ocorram e isso pode acontecer, especialmente, por via de seminários:

A possibilidade de participação em um seminário público, tal qual como se dá no Programa Escola que Vale geralmente ao final do 5º semestre (oportunidade que os professores encontram para sistematizar, refletir e trocar com outros professores o conhecimento que construíram ao longo de todo o processo de formação pelo qual passaram), é um exemplo de situação que favorece a construção do conhecimento pautada na imagem positiva que o professor passa a ter da própria capacidade e na profissionalização que passa a enxergar do seu trabalho (Nogueira, 2007:21).

Porém, ainda não há uma cultura disseminada de participação de seminários e congressos pelos professores, alguns nunca participaram de um evento como esse, por medo, falta de oportunidade, de incentivo, etc., daí a importância de trazer para dentro da escola esta prática social, que como tal, traduz-se em uma excelente situação de formação continuada de docentes. Tal como as crianças, os adultos necessitam de situações significativas ou necessitam de sentido para produzir conhecimento. O seminário funciona como produto final de um projeto didático, pois estabelece finalidade, gênero, destinatário, local de circulação, entre outros. Ele reúne condições específicas que promovem a

construção de conhecimento, pois pressupõe reflexão, sistematização, interação, comparação, sínteses, etc.

Além disso, o seminário possibilita a construção da identidade da escola, possibilitando que seu projeto político pedagógico seja coerente e articulado como afirma Weisz:

A responsabilidade da escola com o sucesso de todos os alunos só se garante com uma escolaridade coerente e articulada. A forma de trabalhar isolada, em que os professores chegam à escola, assinam ponto, entram na classe, dão aula e vão embora – sem compartilhar o seu trabalho com a equipe, nem relacioná-lo com o que acontece na escola e fora dela – mostra-se cada vez mais inadequada (Weisz, 1999:120)

Nos anos de 2013 e 2014 ocorreram os Seminários Internos de Práticas de Sucesso, nos quais foram realizadas várias exposições de trabalhos desenvolvidos pelos professores desta unidade escolar no decorrer do ano letivo. As exposições foram organizadas em diferentes grupos como: ano do Ciclo (os três 1º Anos); dois, dos três quartos anos; individualmente: um terceiro ano (projeto de uma só turma); por nível de escolaridade: um grupo de professores representando a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e por temas: Recuperação Paralela, SAAI e Laboratório de Informática. O público alvo foi, por decisão do grupo de professores, profissionais da unidade escolar envolvendo: corpo docente, estagiários do TOF (Toda Força ao Primeiro Ano do Programa Ler e Escrever), do CEFAl (Centro de Formação e Atendimento à Inclusão), funcionário da equipe de apoio, equipe gestora (assistente de diretor, diretor e supervisor escolar).

A ideia da realização do Seminário Interno na escola me acompanha há algum tempo. Reflito sobre o Seminário Interno como possibilidade de: colocar o professor na condição de produtor conhecimentos, de sistematizar suas práticas pedagógicas refletindo sobre elas e, especialmente, na oportunidade de divulgar e valorizar os trabalhos didáticos realizados no interior da escola, muitas vezes solitário, das salas de aulas.

Atuo nesta unidade escolar como coordenadora pedagógica desde 2010, sempre com intuito de intervir na formação dos professores, no acompanhamento das práticas das salas de aula na busca de garantir a aprendizagem de

todas as crianças com qualidade. É óbvio que a qualidade da aprendizagem das crianças passa pela formação do professor e por situações de acompanhamento das práticas da sala de aula. No entanto, o cotidiano escolar é permeado por situações muito complexas que envolvem relações profissionais e pessoais, burocracia, conflitos, relações institucionais, etc.

Concretizar os Seminários foi fruto, ao mesmo tempo das histórias pessoais; da história da instituição (Programas, legislação, dificuldades, entraves, possibilidade); da história da escola e de minha história pessoal e profissional. O foco da minha atuação como coordenadora pedagógica nesta escola é formação de professores, nos horários coletivos de trabalho e em ações que buscam envolver todos os profissionais, mesmo os que não participavam horário coletivo de formação. Fui introduzindo e criando condições para que ocorressem: leitura em voz alta pelos professores em todas as salas de aula e em todos os anos dos Ciclos (inclusive EJA em 2010 e 2011); espaços de leitura (cantos de leitura em todas as salas de aula do ciclo, cantos de leitura no pátio da escola, e em outros espaços); troca de livros usados entre alunos, professores e funcionários da escola através da mesa de trocas (uma espécie de sebo); Sessões Simultâneas de Leitura, Semana Literária, publicação do livro Identidades da EJA, leitura de jornal e rodas de jornal em todas as salas do Ciclo I, compreensão do sistema de escrita por 100% dos alunos do Ciclo I, avanço significativo das condições de produção de textos propostas pelos professores, melhoria na qualidade da leitura dos alunos e dos professores, maior frequência dos alunos na sala de leitura, maior número de empréstimos e melhor qualidade, entre outros. As avaliações externas e internas têm demonstrado o resultado positivo destas ações.

Seminário Interno de Práticas de Sucesso (I – 2013 e II – 2014)

No terceiro ano de atuação nesta unidade escolar como coordenadora pedagógica observei que nela eram realizados excelentes trabalhos didáticos, por isso, propus a realização do primeiro Seminário Interno de Práticas de Sucesso que viria a ocorrer ao final do ano. Percebi que havia dúvidas sobre o que era um Seminário. As dúvidas do grupo me fizeram organizar a argumentação para defender a proposta. Os argumentos foram: qualidade dos trabalhos realizados na escola e necessidade de divulgá-los; o caráter solitário da ação pedagógica, a escola muito grande e com grande diversidade de ações impede que

se conheça dentro da própria unidade todos os trabalhos realizados; a cultura de se divulgar os problemas que ocorrem na escola pública e pouco a riqueza dos trabalhos realizados.

Afirmar veementemente: “Não podemos mais corroborar com a prática de falar mal da escola pública! Devemos fazer o contraponto tomarmos a atitude de divulgar o que há de bom (e há muito). Os jornais, a tv e mesmo muitos de nós, divulgamos os problemas, no entanto somente nós poderemos divulgar o que há de bom. É nossa valorização como profissional e nossa oportunidade de avançarmos. O professor tem como material de trabalho a produção de conhecimento, é um trabalho intelectual. Nossa ferramenta é a leitura e a escrita e nós não escrevemos e não lemos. Isso é incoerente. É inconcebível que o profissional da didática, da leitura e da escrita, não produza conhecimento, não escreva e não leia e não divulgue o produto de seu trabalho!”.

O tempo e o cotidiano da escola nos impedem de contemplarmos o nosso próprio trabalho, não contemplamos, não refletimos, não avaliamos e continuamos sempre com a sensação de não ter feito nada. Ao sistematizarmos uma prática, teremos a oportunidade de agir profissionalmente e refletir intelectualmente sobre nossa ação pedagógica.

Fora da escola existem os congressos, seminários, mesas, etc. É uma situação comunicativa real, precisamos trazer para dentro da escola. Até porque, muitas vezes se propõe aos alunos seminários, debates, etc, sem se ter claro o que é isso.

Esta proposta coincidia com a ideia sempre de que é necessário que os profissionais participem de congressos, seminários de entidades (externos).

Desafios

Realizar um Seminário dentro da escola é uma ação complexa e que apresenta muitas dificuldades, entre elas: conseguir a adesão dos professores, medo de se expor, medo de serem julgados de diversas formas, não ter certeza sobre a qualidade do trabalho que apresentariam, entre outros.

Esta ação exige por um lado o “corpo a corpo”. Durante o ano inteiro, nos horários coletivos, nas visitas às salas de aula, em conversas informais, a ideia vai sendo alimentada. Localizando os bons trabalhos e mostrando ao professor sua qualidade. “Nossa, este trabalho está muito bom, precisa ser compartilhado no Seminário”, ou “O que você acha de desenvolver esse

projeto, ele é um bom tema para o seminário?”. Nos horários coletivos de estudo: “Quais projetos didáticos vocês selecionarão para trabalhar com as turmas este ano? Lembrem-se do seminário. Procurem sistematizar, fotografar, filmar, escrever”.

No segundo ano de realização do seminário a questão do convencimento foi amenizada. As pessoas já sabiam sobre o que se tratava e algumas já procuraram a coordenação solicitando a sua inscrição. Mesmo com a mudança da direção da escola, o seminário foi abraçado e valorizado.

Para a elaboração desta ação de formação foi necessário cuidar de todos os aspectos: inscrições, seleção, supervisão e orientação dos trabalhos a serem compartilhados, a elaboração de folder, organização do espaço, mimos, mesa, café, pasta, caderno de presença, avaliação, etc. A ideia é aproximar o máximo possível a realização do seminário interno de práticas de sucesso dos seminários que ocorrem fora da escola, por isso procurou-se seguir os protocolos de um seminário profissional.

O processo

A perspectiva da realização do seminário favorece a qualificação do trabalho docente e contribui em vários aspectos para a formação continuada dos profissionais. Um dos aspectos mais importantes na elaboração do seminário é o clima reflexivo, que se estabelece. A necessidade de preparar a apresentação para um público definido (neste caso os profissionais da unidade escolar e convidados) coloca ao professor a condição de refletir sobre sua prática, buscar uma fundamentação teórica e avaliá-la. Coloca também a interação, pois, provoca necessidade de interagir com os pares, perguntar, falar, comparar. Ou seja, promove uma genuína situação de aprendizagem.

O registro do trabalho no decorrer do ano letivo é outro aspecto incentivado pela perspectiva da realização do seminário.

Outro aspecto que se destaca é o clima de solidariedade. Os profissionais se unem auxiliando uns aos outros em relação ao uso das tecnologias, por exemplo; na organização da apresentação, na análise dos trabalhos, no apoio.

Nem todos os profissionais apresentam seus trabalhos (porque não caberia no tempo, porque não teria público, porque não cabe participar por decreto), mas todos participam e se solidarizam com os pares.

A escolha do trabalho a ser apresentado configura-se, também, em uma

excelente ação de reflexão. Ao olhar para a própria prática o professor se dá conta sobre o quanto produziu no decorrer do ano e realiza uma análise sobre a qualidade de cada trabalho desenvolvido. Começa desde então um replanejamento a médio e longo prazo de ações didáticas que deve manter ou descartar, pensa sobre questões que deve aprofundar ou abordar de outra maneira.

São situações possibilitam a supervisão pedagógica, quando se propõe a explicitação da teoria que sustenta a prática pedagógica e situações de tematização da prática, como afirma Weisz (1999):

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos de tematização da prática porque se trata de olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo do trabalho de formação de professores – tanto inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico que vem principalmente de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tonar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (pp. 124).

Avaliação

Parodiando Lerner – “É possível realizar Seminários Profissionais na Escola”. Apesar de todas as dificuldades, todo estresse: “Valeu à pena realizar os Seminários Internos de Práticas de Sucesso na escola”.

Esta avaliação é síntese da avaliação realizada pelos professores que resistiram muito num primeiro momento, que achavam que aquela proposta era loucura da CP, porém no decorrer do seminário e depois dele, afirmaram que amaram o evento que concluíram que ele deveria continuar. Posteriormente, revelam de maneira bem humorada suas ideias iniciais.

A avaliação ocorreu de diversas formas: espontaneamente, antes e no decorrer do seminário e de forma sistematizada ao final.

Ao final do Seminário expressaram-se algumas falas como:

“Como é difícil selecionar um entre tantos trabalhos, somente agora nos demos conta da quantidade e da qualidade de trabalho que realizamos”. (P. A.)

“Agora percebemos o quanto perdemos do nosso trabalho por não registrar, o Seminário nos fez perceber isso” (P.2.)

Em alguns trabalhos foi possível realizar o que Telma Weisz nomeou de supervisão – fazer o movimento de olhar para a prática e explicitar para o professor a fundamentação teórica que a fundamenta.

“Eu fiz isso que você chama de ...?”

Durante o seminário, nos espaços de perguntas, algumas pessoas já avaliavam e faziam sugestões para o próximo seminário.

“Estou adorando o seminário, quanta coisa boa se faz nesta escola, e eu não sabia!”

“Veja, o meu colega trabalha na sala ao lado da minha e eu não tinha noção do que acontecia!”

“Estou emocionada com a qualidade dos trabalhos!”

“Que oportunidade este seminário criou para eu pensar sobre minha prática!”

Conclusões ou reflexões sobre o Seminário de Práticas de Sucesso

A ideia de Seminário de práticas de sucesso nesta escola nasceu da expectativa de propiciar condição produtiva para estimular a sistematização da prática docente, a interação entre os pares (profissionais da escola), a publicação dos excelentes trabalhos desenvolvidos nas salas de aula, a circulação de informações, a supervisão pedagógica, a reflexão sobre a ação, a profissionalização docente e a consciência dela, a construção da identidade profissional pelos próprios profissionais e por outros. Para atingir esses objetivos, foram analisadas diversas estratégias metodológicas de formação de professores, entre elas, o seminário, foi a que mais se aproximou destes propósitos.

O seminário é uma prática social, ele ocorre fora da escola, reúne profissionais, especialistas ou não, como afirma Bräkling (2008) para estudar determinados temas. Para isso os participantes devem se preparar, escolhendo determinado tema que se relaciona ao tema geral do seminário, deve organizar uma exposição oral, pautada na prática ou na revisão bibliográfica, entre outras ações.

O seminário possibilita uma situação de reflexão que vai além do fazer cotidiano, que acontece após a ação didática propriamente dita. Esta reflexão possibilita grandes avanços na qualidade da prática pedagógica.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (Weisz, 1999:55)

Weisz aponta que há uma teoria da aprendizagem implícita ao fazer do professor, e que ele, geralmente, não tem consciência dela. O seminário como dispositivo de formação possibilita a explicitação dessa teoria em situações de supervisão pedagógica.

O seminário tornou observável para alguns professores, qual teoria sustentava sua prática, por exemplo, a professora 1 analisando junto comigo a situação de leitura, observou que tratava-se de leitura de texto instrucional, que esta leitura ocorreu em uma situação real, que a atividade se aproximava das práticas sociais de leitura e escrita, etc.

Também propiciou situação de tematização da prática. Por exemplo, a professora 2 ao observar a gravação de sua aula, percebeu que suas intervenções na atividade de sistema de escrita, ainda “abandonava” as crianças em uma situação de adivinhação e que ela poderia ter oferecido pistas, ter reduzido o campo de reflexão da criança. Dizia: nós achamos que avançamos tanto, e, no entanto, somente atividades como esta pode nos fazer avançar cada vez mais.

Possibilitou, ainda, uma grande situação de trabalho em equipe, a interação e um clima de solidariedade. Alguns professores não dominavam os recursos tecnológicos para elaboração da apresentação em PowerPoint, os professores, mesmo os que não estavam inscritos para apresentar trabalho, se envolveram, ajudaram os colegas, ensinaram os colegas, e os apoiaram.

Nem mesmos todos os profissionais dessa escola tinham conhecimento de todos os trabalhos realizados no interior de sua unidade de trabalho. Esse retrato panorâmico foi possível a partir da realização do I Seminário de Práticas de Sucesso realizado na escola no ano de 2013. Com isso, os profissionais encerram o ano mais otimistas e mais fortalecidos com eles mesmos, com os colegas, com a escola e com a sua profissão.

O seminário foi apenas um, entre os muitos aspectos que propiciaram esta condição (gestão pedagógica, formação contínua, prioridades de utilização dos recursos, critérios de atribuição de aulas, entre outros), no entanto, o seminário possibilitou a visualização das situações didáticas, bem como a organização dos registros, análise e reflexão sobre o potencial do trabalho pedagógico.

A realização do seminário só foi possível pelo fato de que há um trabalho de formação continuada nesta unidade escolar que envolve muitas outras situações de formação: horário coletivo de trabalho, horário individual, visita em sala de aula, reuniões pedagógica formativas, devolutivas, entre outros. Outro aspecto que favoreceu a realização do seminário foi o reconhecimento da coordenadora pedagógica como formadora de professores por ela e por toda a equipe.

Bibliografia

- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor – o cotidiano da escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes
- Bräkling, K. (2008). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. Fundação Padre Anchieta; Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- Cardoso, B. et al (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro. Record.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (30 ed.).
- Gatti, B. & de Sá. E. (2009). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. (Relatório de Pesquisa). Brasília: UNESCO.
- Lerner. D. (2002). *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2006). *Projeto Toda Força ao Primeiro Ano: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com 1º ano do Ensino Fundamental/* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2008). *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º Ano do Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,
- Weisz, T. (2010). *Leitura e vida*. Buenos, Argentina: Asociación Internacional de Lectura (IRA).

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

