

Panel 3: Experiencias de Formación Docente

Moderadora

Pilar Pozner, Uruguay

Expositoras

Claudia Molinari, Proyecto de Capacitación Docente para Escuelas Rurales del Gran La Plata, Argentina

Telma Weisz, Proyecto "Por uma Alfabetização sem Fracasso", Sao Paulo, Brasil

Comentarista

Myriam Nemirovsky, España

Sobre el panel

Este panel estuvo integrado por dos experiencias sobre formación/capacitación docente que replantean, de uno u otro modo, el papel del docente.

La primera ponencia expuso el Proyecto de Capacitación Docente para Escuelas Rurales del Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina), interesante proyecto destinado a mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua escrita. La experiencia tuvo lugar en cuatro establecimientos de Educación General Básica (EGB) y un Jardín de Infantes del Gran La Plata que atienden a población rural de escasos recursos. Su duración fue de dos años. En el proyecto se procuró trabajar tanto con los alumnos y los docentes como con los padres de familia, articulando ámbito escolar y extra-escolar con el propósito de involucrar a la comunidad en su conjunto. Se utilizó un modelo crítico-participativo como forma de construir a partir de la experiencia, en donde los niños pudieran comprender y diferenciar los diversos usos y variantes del lenguaje verbal y escrito.

Uno de los logros más importantes de este proyecto fue demostrar que los niños rurales pueden aprender igual que cualquier otro niño, y derribar el prejuicio sobre la escasa comprensión de los niños que habitan en el ámbito rural. Otro hecho destacable fue el cambio producido en la dinámica cotidiana, y el modo en que la comunidad hizo suya a la lengua escrita.

La segunda exposición se ocupó de la formación de agentes multiplicadores (formadores de profesores), proyecto que se fue nutriendo de las situaciones problemáticas que se presentaban en sus propias prácticas. Esta experiencia se basó fuertemente en la observación (no directa, a través del video) de lo que sucedía en las aulas. Su objetivo fue la formación de un profesor práctico-reflexivo, capaz de comprender las teorías que guían a la práctica pedagógica real.

El debate posterior giró en torno a la articulación, cooperación y retroalimentación entre Ministerio, ONGs y Universidades en el desarrollo y la utilidad de los proyectos; diversos problemas que surgen con los sindicatos y los expertos al replantear el rol docente; la articulación entre equipos técnicos y políticos; cantidad, calidad y pertinencia de las demandas que se realizan hoy en día al sistema educativo.

CAPACITACIÓN DOCENTE PARA ESCUELAS RURALES DEL GRAN LA PLATA

por Claudia Molinari y Mirta Castedo

Propósitos y destinatarios del proyecto

El Proyecto de Capacitación Docente para Escuelas Rurales del Gran La Plata¹ (Provincia de Buenos Aires, Argentina) tuvo por objeto desarrollar estrategias de acción tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza en general y de la lengua escrita en particular. Se propuso garantizar la posibilidad de alfabetizar y mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños rurales, incidiendo en la transformación de las prácticas y las representaciones de la enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes, y apoyando también la tarea con algunas acciones vinculadas con las familias de los alumnos.

Las actividades del proyecto involucraron durante dos años a cuatro escuelas de Educación General Básica (EGB) y a un Jardín de Infantes de dos localidades cercanas a la ciudad de La Plata: Arana e Ignacio Correas. Dichas instituciones representaban modalidades organizativas diferentes: ciclos integrados a cargo de un docente, y planta completa de 1º a 7º año de jornada simple y de doble jornada. Las escuelas fueron seleccionadas por acuerdo entre los supervisores escolares, el personal docente de los establecimientos y las responsables del proyecto.

1- El proyecto se llevó a cabo entre 1995 y 1997 en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con el auspicio de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Fue financiado por una donación de la Fundación F. W. Kellogg. El equipo responsable estuvo constituido por: dirección: Lic. Ana María Kaufman; responsables del trabajo de campo: Prof. Mirta Castedo- Prof. Claudia Molinari; colaboradores: Prof. Adriana Bello- Prof. Silvia Gurini- Psp. Ana Siro; colaboradoras alumnas (año 1996):Silvana Casquero y Flavia Reszes.

Durante los dos años participaron 24 docentes, quienes atendían a 524 alumnos de 3 a 14 años.

Los niños provenían de familias que obtenían los medios de subsistencia del trabajo en la tierra (75% de la población de las cinco instituciones). Los padres, en su mayoría eran peones o medieros de pequeñas extensiones. La escasa remuneración por estas actividades laborales no cubría las necesidades básicas de esta población. Algunas familias vivían en estas localidades desde hace varias generaciones; otras provenían de zonas rurales del interior del país y de otros países (Paraguay, Bolivia y Perú).

Mientras el 10% de los padres y madres declaran ser analfabetos, la mayoría acreditaba estudios primarios incompletos (80%). En este último caso, por lo general, se trataba de analfabetos funcionales.

Marco de referencia

A partir del desarrollo de experiencias alternativas de alfabetización en diferentes medios socioeconómicos y culturales de América Latina se han construido, en los últimos años, algunos criterios de intervención sobre la enseñanza que garantizan mejores condiciones para la alfabetización de los niños. En este sentido, el proyecto buscó que el desarrollo de la tarea escolar contemplara las siguientes condiciones:

- Los alumnos necesitan producir e interpretar textos completos y variados en circunstancias claras de comunicación, con propósitos bien definidos. Los niños necesitan saber para qué y para quién hablan, leen o escriben, en situaciones equivalentes a aquellas en que los usuarios competentes lo hacen fuera de la escuela. Es posible y deseable volver a prácticas de lectura y escritura en tipos de textos similares a lo largo de toda la escolaridad, para lograr producciones e interpretaciones cada vez más ajustadas.
- Los niños, lo mismo que cualquier persona fuera de la escuela, pueden y deben tener oportunidades para expresar diferentes interpretaciones sobre la lectura o escucha de los mensajes y para discutirlos con pares y adultos. Necesitan, además, confrontar sus opiniones con los datos que el texto provee. Este parece ser un mejor camino para lograr lectores y escuchas comprensivos, autónomos y críticos, que la imposición de una única interpretación sobre los mensajes.
- Los alumnos pueden y deben tener oportunidades para planificar sus escritos (antes de intentar la escritura propiamente dicha), realizar todos los borradores que necesiten, revisar su producción solos o con la colaboración de pares y adultos, consultar textos de autor buscando soluciones a sus problemas como escritores, y editar de manera adecuada a las circunstancias de

comunicación. Cuando las situaciones didácticas brindan estas posibilidades, los niños no sólo producen mejores escritos sino que, simultáneamente, construyen conocimientos específicos sobre la escritura a propósito de la reflexión que genera la resolución de los problemas lingüísticos y comunicativos que se les plantean como escritores.

- Los niños necesitan oportunidades para trabajar la lengua desde diversas situaciones. Requieren incrementar sus capacidades en todos los usos que la lengua permite: leer, escuchar leer, recomendar lecturas, comentar y opinar sobre lo leído, seleccionar y elegir qué leer; escribir, dictar, copiar, reescribir, revisar; resumir, citar, parafrasear, expandir un escrito, leer para resolver problemas como escritor; hablar, conversar, discutir, debatir, exponer, solicitar. Es necesario desarrollar situaciones donde éstas y otras posiciones frente al lenguaje estén presentes, porque los saberes que se construyen a propósito de cada una de ellas no son directamente transferibles al resto. Ante cada posición el usuario se plantea problemas y construye saberes parcialmente distintos, que necesitará reconstruir desde otras posiciones.
- Tanto cuando se habla, lee o escribe, los niños necesitan oportunidades para explicitar sus saberes, confrontarlos con las ideas de los pares y los adultos a propósito de los mismos problemas. A la hora de escribir necesitan, además, recurrir a textos escritos por otros para reflexionar acerca de cómo esos problemas son resueltos. Cuando leen, necesitan no sólo confrontar sus hipótesis con el texto en sí mismo, sino también ir a otros textos a ampliar sus conocimientos para poder hacer una interpretación más adecuada. En la escuela los saberes se explicitan para ayudar a los niños a transformarlos progresivamente: para hablar cada vez con mayor adecuación a la circunstancia, para escribir con mayor claridad para el lector, para leer de manera cada vez más crítica y autónoma.
- Los niños necesitan oportunidades para sistematizar los saberes que van construyendo acerca de la lengua (muchas veces de manera provisoria). Las sistematizaciones permiten que el saber sea reutilizado en otras situaciones.

Ahora bien, dado que la realidad de las prácticas de alfabetización en las instituciones seleccionadas al iniciar el proyecto era muy distante de la caracterización enunciada, las acciones desarrolladas con los docentes, y en alguna medida también con los padres, se guiaron por los siguientes criterios:

- *Comprender el rol alfabetizador del jardín de infantes*, es decir, asumir la responsabilidad institucional de comunicar a los niños las diversas prácticas sociales de lectura y escritura sin la exigencia de logros preestablecidos por edades.

- *Abandonar la distinción entre alfabetizar en los primeros grados y enseñar*

lengua en los grados medios y superiores, es decir, abandonar una concepción que entiende que primero se enseña la mecánica de un código, y luego se lo usa leyendo y escribiendo con propósitos definidos.

- *Reconocer que la alfabetización es un problema comunicativo, lingüístico y conceptual*, donde leer y escribir presentan problemas conceptuales que los niños deben resolver interpretando y produciendo discursos pertenecientes a una gran variedad de géneros discursivos y en diversas circunstancias de comunicación.

- *Comprender que el lenguaje es un saber en sí mismo y un medio para acceder a nuevos saberes.*

- Asumir la necesidad de alfabetizar en una inmensa variedad de materiales escritos, es decir, no sobre un material único.

- *Entender la diversidad cultural, lingüística y conceptual de los niños y los jóvenes en proceso de alfabetización* a fin de hallar formas de trabajo escolar donde las diferencias no signifiquen desventajas para unos y ventajas para otros, donde no signifique que los que poseen ciertos saberes reciban una enseñanza diferente de la que reciben otros, poseedores de otros saberes. Significa "transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica..."², es decir, en una posibilidad de aprendizaje para todos.

En relación con las familias, se buscó desarrollar la mutua comprensión de los padres sobre la cultura escolar y de los docentes sobre la cultura familiar de los niños, entendiendo esta relación como una fuente de mejoramiento de la calidad educativa. En el trabajo con los padres se propuso :

- Indagar los aspectos significativos del uso de la lengua escrita que los niños hacen en el ámbito extraescolar; tal tarea se planteó con la doble función de orientar las acciones pedagógicas de los docentes y enriquecer los usos de la lectura y escritura en el ámbito familiar.

- Proyectar, a partir de la realidad de cada escuela, líneas de acción que las familias consideraran adecuadas para desarrollar con sus hijos a fin de favorecer su desempeño escolar.

El trabajo comunitario involucró a tres de las cinco instituciones participantes del proyecto (el jardín de infantes y dos escuelas de EGB). La planificación de actividades comprometió diversos niveles de consulta con directivos y maestros de los establecimientos y con las comunidades destinatarias.

2- Feneiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y Vida*, Año 15, N° 3.

El proceso de capacitación

¿Qué decisiones didácticas se tomaron en función del tiempo disponible para la capacitación? ¿Qué respuestas se buscaron frente al problema del fracaso en los niños? ¿Cómo comunicamos a los docentes una propuesta alternativa de alfabetización muy diferente a la que se observaba en las aulas?

Considerando la modalidad de trabajo planteada para los niños, la propuesta para los docentes adoptó también una modalidad crítica y participativa. Tal aspiración se inscribe en una concepción del docente como profesional responsable, capaz de transformar la realidad del aula y de la institución a través de la cooperación con otros maestros. Una alternativa de trabajo que integre el saber hacer cada día en el aula con los conocimientos de los supuestos que subyacen a las prácticas, en un marco crítico y, en perspectiva, posibilitando la independencia de formación.

Para lograr transformar las condiciones escolares de producción de conocimiento se centró la capacitación de los docentes en:

- *cómo transformar las aulas* –desde el jardín de infantes– en ámbitos donde los niños pudieran aprender a ser lectores y escritores en la diversidad de situaciones comunicativas;

- *cómo transformar las condiciones institucionales para que las escuelas* –y también las familias– empezaran a funcionar como una comunidad de lectores y escritores.

Al mismo tiempo resultó indispensable resguardar las condiciones materiales para que leer y escribir resultara posible en el contexto escolar y familiar. Se dotó a todos los establecimientos de un equipamiento mínimo de biblioteca y materiales para producir textos con los niños, dado que las instituciones participantes no contaban con bibliotecas o éstas eran antiguas y estaban en desuso.

Ámbitos y materiales de trabajo

Las acciones de capacitación se desarrollaron en dos ámbitos:

- *talleres extraescolares y*

- *encuentros periódicos con los docentes en servicio dentro de las instituciones, durante el desarrollo de las clases con los niños, con reuniones posteriores de intercambio.*

De manera que se combinaron encuentros de todos los participantes en los talleres –con interacción entre maestros de jardín de infantes y escuelas primarias– y reuniones más reducidas con los maestros en su institución. Los talleres se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En encuentros mensuales y durante los dos años se reunieron de manera voluntaria maestros, directivos y supervisores.

En el segundo año del proyecto se incorporaron de manera simultánea talleres quincenales de capacitación para docentes de jardín de infantes, primero y segundo grado centrados en la problemática de la alfabetización inicial. Estos encuentros complementarios resultaron necesarios para profundizar el tema y ampliar los intercambios entre las instituciones.

En las escuelas y en el jardín se desarrollaban y registraban situaciones de enseñanza en la sala de clase –tanto por miembros del equipo de capacitación como por los docentes participantes–, se discutían en reuniones con grupos de docentes problemáticas abiertas en los talleres o nuevas problemáticas surgidas en la propia institución, se organizaban espacios institucionales que posibilitaran el encuentro entre docentes en ausencia del capacitador.

La modalidad de trabajo requirió la producción de materiales específicos para los talleres y para el desarrollo de las acciones en las instituciones. Dichos materiales resultaron altamente significativos: para los docentes, en tanto posibilitaron focalizar la discusión sobre las prácticas; para los capacitadores, en tanto insumos para la organización de los talleres y orientación del rumbo de la capacitación. De estos materiales, se destacan:

- *Registros de observación de clases* correspondientes a momentos del desarrollo de actividades o proyectos de producción y/o interpretación de textos (escritos y/o videograbaciones). Estos registros eran analizados en las sesiones de taller con el propósito de objetivar aspectos logrados y pensar estrategias alternativas ante las dificultades analizadas. Eran registros de clases conducidas por los docentes participantes así como registros de clases dictadas en otras escuelas. La inclusión de clases de otros maestros permitió contar con modelos “externos” –aunque equivalentes– a las propias prácticas y con modelos de referencia de prácticas alternativas.

En algunos casos, las clases observadas se complementaban con entrevistas a los docentes a fin de captar las representaciones de la práctica y del contexto en el cual éstas se desarrollaban. Constituían situaciones donde era posible, además, discutir y reformular con el grupo de pares las propuestas observadas.

- *Producciones de alumnos en situaciones de clase*, es decir, escrituras individuales o grupales, reescrituras y/o versiones finales seleccionadas para analizar con los maestros los saberes de los niños.

- *Relatos de actividades permanentes* o de proyectos de lectura y/o escritura, es decir, narraciones de secuencias didácticas implementadas por docentes en sus aulas. Este material difiere del registro de observación de clase en tanto, con un enfoque menos detallado de los intercambios, presenta de manera general el desarrollo completo y en el tiempo de una situación de enseñanza.

Los relatos eran producciones de los maestros participantes –hecho que los enfrentaba a una situación de escritura donde debían resolver problemas como usuarios– y también relatos producidos por otros maestros en otras instituciones. Igual que en el caso de los registros de observación, estos se incluyeron por necesidad de contar con referencias de prácticas pedagógicas alternativas.

- *Secuencias didácticas para orientar la ejecución de proyectos en las aulas*, elaboradas por el equipo del proyecto para todas las escuelas involucradas. Este material se produjo a fin de orientar puntualmente las actividades en los talleres y facilitar su registro y seguimiento en las escuelas. Las guías fueron acompañadas por selecciones de materiales bibliográficos para los niños, acordes a las necesidades específicas de lectura y escritura de cada proyecto.

Estas secuencias daban orientaciones muy precisas sobre estrategias de intervención del docente en el aula. A través de ellas se buscaba generar respuestas y producciones por parte de los niños que causaran impacto en sus maestros.

- *Otras situaciones para evaluar las condiciones escolares de alfabetización*

Al iniciar el proyecto y al finalizar cada año del mismo, se realizaron también algunas situaciones específicas destinadas a evaluar las condiciones escolares de alfabetización. Esto permitió a los capacitadores una mirada más minuciosa sobre las prácticas pedagógicas iniciales, su proceso en el tiempo y su relación con el aprendizaje de los niños.

Al iniciar el proyecto se implementaron:

- *Encuestas* individuales a todo el personal docente para indagar situaciones didácticas más frecuentes, materiales de lectura utilizados, dificultades de enseñanza percibidas, gustos y prácticas del docente como usuario de la lectura y la escritura. En algunos casos, en los que el docente manifestaba no tener inconveniente en ser observado, se realizaron registros de observación de prácticas habituales en las aulas.

- *Análisis de documentos* que aportaran información inicial sobre la propuesta didáctica del aula: lectura de cuadernos y carpetas de clase de los alumnos, carpetas didácticas y planificaciones de los docentes.

- *Evaluación de la producción escrita de todos los niños* en condiciones didácticas equivalentes.

En todas las instituciones, los docentes manifestaban preocupación por el bajo rendimiento de sus alumnos. En las cuatro escuelas, aproximadamente el 20% eran repetidores de uno o más grados. A fin de comenzar a indagar las relaciones entre estos resultados y las prácticas de enseñanza, se realizó una evaluación inicial de todos los alumnos participantes del proyecto (dictado de palabras y reescritura de textos). Se propuso analizar las posibilidades de los

alumnos en cuanto a sus conceptualizaciones del sistema de escritura y sus conocimientos sobre el lenguaje escrito, así como utilizar dicho material y sus resultados para trabajar inicialmente con los maestros en la capacitación.

Tal como se había anticipado, los resultados de la evaluación permitieron comprobar que las capacidades de los niños eran superiores a las que habitualmente se reconocía en ellos. La dificultad de los docentes para establecer relaciones entre las condiciones de producción de la tarea escolar y los productos observables, así como la imposibilidad de analizar la escritura más allá de los aspectos convencionales del sistema de escritura, hacían que se subestimaran las posibilidades de los alumnos.

Al finalizar cada año del proyecto

- *Nuevas evaluaciones de la producción escrita de los alumnos*, equivalentes a las del período inicial, con el propósito de analizar las relaciones entre resultados de aprendizaje y propuesta de enseñanza.

- *Análisis de documentos* equivalentes a los del período inicial (cuadernos de clase, carpetas didácticas).

- *Planificación por el docente de un proyecto de trabajo de lectura y/o escritura para llevar a cabo al año siguiente*, a fin de valorar aspectos relativos a la comprensión de la propuesta didáctica.

- *Exposición de la propia práctica a cargo de los docentes*, con encuentros tutoriales previos para la organización conceptual, planificación del relato y selección de materiales a presentar. La exposición de una propuesta didáctica ejecutada por equipos docentes se realiza en jornadas de intercambio y difusión frente a pares e invitados. Tanto las jornadas como las reuniones preparatorias resultaron de un alto valor formativo, no sólo por el conocimiento didáctico que requirieron sino también por las situaciones de revisión sobre la lengua oral y escrita que cada docente, en tanto usuario, necesitó realizar para comunicar su experiencia.

Algunas consideraciones sobre las transformaciones en la enseñanza y la propuesta de capacitación.

Es importante destacar –como uno de los logros del trabajo realizado– el haber demostrado una vez más que cuando cambian las condiciones escolares de producción del conocimiento, los niños rurales tienen mejores posibilidades para aprender, que pueden aprender igual que cualquier otro niño, y que se les puede enseñar de manera similar a la que se enseña a otros niños desde esta perspectiva didáctica.

Al comenzar el proyecto, el grupo de docentes enseñaba partiendo de los elementos del sistema de escritura (letras y sus reglas de combinación) e incorporaba

gradualmente información ortográfica y gramática oracional en los grados superiores. La progresión letra-palabra-oración-texto crecía junto a la edad de los niños, siendo los textos especialmente utilizados como excusa para resolver el ejercicio escolar.

Las prácticas de enseñanza estaban muy ligadas al control, la repetición y los rituales tradicionales. La cantidad y complejidad de saberes a comunicar se encontraba reducida, en tanto los docentes consideraban que los niños tenían menos posibilidades de aprendizaje dada su extracción cultural. Cuando se les preguntaba qué diferencias percibían entre la enseñanza en un medio rural y en un medio urbano, docentes de distintos establecimientos coincidían en una idea que sintetiza la siguiente frase: "Aquí hay que enseñar de a poquito, despacio y repitiendo mucho; si no, no te entienden...". Esta idea, unida a cierta reducción del tiempo de enseñanza por la imposibilidad de acceso a las escuelas en días de lluvia, daba como resultado que los conocimientos comunicados a los niños fueran reducidos.

Al iniciar la capacitación, la estrategia básica de trabajo con los maestros consistió en generar confianza en las posibilidades de aprendizaje de los niños y en las posibilidades de enseñanza de ellos como maestros. En función de esta estrategia, las evaluaciones iniciales de la escritura de los niños fueron objeto de análisis con los maestros, haciendo énfasis en todas las posibilidades que se abrían para los niños cuando se cambiaban las condiciones de producción de la tarea. Intencionalmente se enfatizaron los aspectos positivos de los saberes de los alumnos vinculados con aquellos datos que no eran observables para los docentes: la posibilidad de los niños de reconocer distintos tipos de texto y de poder discriminar en los mismos – desde muy pequeños – ciertos datos lingüísticos relevantes.

Las situaciones de trabajo plantearon una modalidad activa dentro y fuera de las sesiones de taller para todos los participantes, independientemente del lugar que ocuparan en la institución. Los asistentes no sólo opinaban y escuchaban, sino que debían probar situaciones en sus aulas y reflexionar sobre ellas. El propósito fue trabajar sobre la propia práctica y no exclusivamente sobre la práctica ajena o sobre la teoría aislada, condición indispensable si la aspiración era no sólo modificar las representaciones sino también transformar la manera de enseñar a leer y a escribir a los alumnos.

La didáctica aparece entonces a propósito de analizar y fundamentar la práctica, como sustento de las distintas apreciaciones que se hacen de las clases. Lo mismo sucede por ejemplo con los análisis lingüísticos y psicolingüísticos sobre la lectura y la escritura, surgen como sustento de las interpretaciones sobre el leer y escribir y sus condiciones de producción. En tanto "...el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado..."³, los contenidos a comunicar

3- Edwards, V. "Las formas del conocimiento en el aula". En: Rockwell, E. (coord.), La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pág.147.

a los docentes en el proceso de capacitación aparecen en el contexto didáctico en el cual funcionan.

La realización de situaciones didácticas que propiciaran una intervención reflexiva sobre la propia práctica, no excluyó la presentación de prácticas de referencia “para probar”, modelos que ofrecían a los docentes orientaciones explícitas sobre las maneras de enseñar. En este sentido, los registros de clases logradas, los relatos de experiencias probadas y –muy especialmente– la descripción de secuencias didácticas para la ejecución de proyectos en las aulas, fueron materiales que facilitaron el proceso de capacitación.

Lejos de plantear la ilusión de un éxito inmediato, estas situaciones abrieron un amplio espacio de problematización. En muchos casos, fue a partir de estas orientaciones acerca de qué y cómo hacer con los niños -y sus intentos más o menos logrados en las aulas- que los alumnos tuvieron oportunidades de mostrarse de manera diferente frente a sus maestros, y que estos pudieron sorprenderse ante inimaginables respuestas de sus alumnos. Fue una decisión didáctica de la capacitación plantear situaciones de trabajo escolar que rompieran con la dinámica escolar habitual.

Resultó indispensable para la capacitación monitorear la propuesta de trabajo a través del análisis continuo de los materiales recogidos en las instituciones, sea de manera directa a través de la presencia del capacitador en la escuela, sea a través de los materiales producidos en la escuela por los maestros y los alumnos sin la presencia del capacitador (registros de clase, relatos de experiencias, diseño de propuestas, materiales escritos por los chicos, etc.). El rumbo de la capacitación aparece fuertemente definido por el análisis permanente de esta información.

Finalizados los dos años de trabajo, para algunos maestros las actividades y proyectos de producción e interpretación de textos se constituyeron en el eje a partir del cual pudieron articular casi todas las situaciones de enseñanza de la lengua escrita. En otros casos, si bien lograron incluir nuevas situaciones didácticas como una alternativa distinta de trabajo con los alumnos, éstas coexistieron aún con sus prácticas de enseñanza habituales; se podría decir que en ellos el proyecto “ganó un espacio” en la propuesta cotidiana, un espacio que muchas veces les permitió asombrarse de las realizaciones de sus niños y dudar de las propias.

En las escuelas –y con distintas aproximaciones– la dinámica cotidiana también había comenzado a cambiar: docentes de grados paralelos o por ciclos en equipos de trabajo, reunidos en espacios y tiempos escolares, intercambiaban experiencias y discutían aspectos pedagógicos vinculados con su desempeño profesional. En algunas instituciones estos espacios adquirieron una significación relevante, intentando nuevas formas de organización institucional. Por ejemplo, la modificación de horarios que facilitaran el encuentro entre docentes de grados próximos, o la flexibilización

de funciones donde el directivo, el bibliotecario, el secretario o el preceptor del jardín daba clase junto al maestro o bien trabajaba solo con los niños para permitir al docente reunirse con otros en la institución.

En los recreos comenzó a ser usual ver a los niños leyendo juntos libros de la biblioteca, a los alumnos mostrando sus escrituras a los directivos, a los padres acercándose a la escuela para pedir libros o revistas, a los docentes mostrándose producciones de sus alumnos. La comunidad empezaba a ser consciente de que la lengua escrita también había sido creada para ellos, de que tenían derecho a usarla, transformarla y hacerla parte de sí.

PROJETO “POR UMA ALFABETIZAÇÃO SEM FRACASSO”: FORMANDO O PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO (SAO PAULO, BRASIL)

por Telma Weisz

Pretendo relatar aqui algumas práticas desenvolvidas em um tipo particular de formação docente: a formação de formadores de professores. Para que se compreenda a natureza e função dessas práticas tratarei de descrevê-las não como procedimentos isolados e sim inseridas na narrativa do processo onde se constituíram e foram aprimoradas.

Em 1988 recebemos da Ashoka -Agentes Inovadores do Bem-Estar Social, fundação internacional com sede em Washington- um financiamento para desenvolver, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, um programa de formação de um tipo particular de profissional que chamávamos, na época, multiplicadores.

O projeto Por uma Alfabetização sem Fracasso foi pensado como uma possibilidade de avanço com relação à questão da contradição entre extensão e profundidade que, na primeira metade dos anos 80, estava no centro da discussão sobre a capacitação de professores.

As experiências então disponíveis eram de dois tipos: projetos-piloto (mínima extensão e máxima profundidade) e programas de massa (máxima extensão e mínima profundidade). A idéia central do projeto era tentar produzir uma mudança na prática de alfabetização, na rede estadual, garantindo que a extensão fosse ampliada ao longo do tempo com um razoável grau de profundidade.

Este projeto enfrentava, por sua própria natureza, uma questão cujo equacionamento acabou gerando as práticas que vamos descrever à frente.

Nossa prática anterior de formação de professores era naturalmente apoiada no fato de que tínhamos acesso ao que se passava na sala de aula. A observação nos permitia definir com razoável precisão tanto as lacunas no conhecimento de cada professora como as questões que poderiam e deveriam ser problematizadas em cada momento do processo de formação. Acontece que, neste projeto, os professores que deveríamos formar estavam distribuídos por todo o Estado de São Paulo, num raio de centenas de quilômetros da capital, onde todos se reuniam quinzenalmente.

Na impossibilidade de acesso à prática docente, começamos a tentar outros caminhos. O primeiro foi a análise de relatórios escritos pelas professoras descrevendo atividades planejadas e/ou realizadas. Este encaminhamento rapidamente mostrou a necessidade de alguma forma de registro direto do que acontecia em sala de aula. Começamos então a gravar em áudio. Estas gravações - acompanhadas de relatório escrito e transcrição dos fragmentos considerados mais informativos para a reflexão - foram o suporte para o início de nosso trabalho de teorizar a partir da prática real documentada¹.

Mas gravar em áudio em uma sala de aula barulhenta apresentava problemas de ordem técnica tanto do som (empastelamento) como da dificuldade de recuperar o "não falado" nas interações. Apenas no final de 88 ousamos algumas gravações em vídeo. Daí para a frente este tipo de registro foi se impondo como mais adequado e a gravação em vídeo de atividades em sala de aula para posterior tematização coletiva tomou-se uma atividade central na capacitação.

Chamamos de tematização da prática a análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Trata-se de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. É um instrumento de formação que vai na direção contrária à tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de idéias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando propomos a tematização da prática como eixo do trabalho de formação de professores não estamos, evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico que vem principalmente de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a lingüística etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tomar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real. Como sabemos, toda ação didática traz em si uma teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, uma 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. O desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação

1- Este material foi fartamente utilizado pela CENP na publicação Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico: O Encontro da Teoria com a Prática.

e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional que precisamos e que tem sido chamado de prático-reflexivo.

A gravação em vídeo da atividade permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando. Permite a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos ajude a compreender as idéias e as hipóteses que guiam os atos do professor. Tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente.

O trabalho de tematização da prática de sala de aula dos professores se desenvolveu plenamente nos anos de 1989, 90 e 91, quando o Projeto financiado pela Ashoka chegou ao fim. Em 1990, quando pelo menos 100 professoras já estavam atuando como formadoras, uma nova questão se colocou. Estávamos propondo a professores muito menos comprometidos que os que voluntariamente se candidataram ao Projeto que transformassem sua prática em outra, sobre a qual eles só tinham notícias teóricas. A demanda por referências práticas — que no início confundimos com solicitação de "receitas" prontas — foi se impondo e, em 1990 conseguimos um financiamento da Fundação Vitae para produzir um conjunto de quatro vídeos didáticos (acompanhados por um livro) que chamamos Por Trás das Letras e que tratava de questões da pedagogia da alfabetização através de situações que, apesar de na sua maioria terem sido gravadas em estúdio e com um número de alunos inferior ao de uma sala de aula, buscava mostrar as possibilidades desta nova didática sobre a qual tanto se falava mas pouco se fazia. Nosso propósito com a produção desse material era garantir ao capacitador uma espécie de arquivo onde ele pudesse selecionar material para alimentar/explicitar as questões emergentes em seu trabalho de capacitação.

Da experiência dos capacitadores formados pelo projeto Por uma Alfabetização sem Fracasso, e de muitos outros de experiências posteriores com o Por Trás das Letras, foi se impondo a necessidade de pensar não só na formação continuada (para a qual propomos a tematização da prática como eixo norteador) como também nas questões postas pela formação inicial.

O acesso ao conhecimento prático que se supõe deve ter um professor em formação inicial resume-se ao que as escolas de formação de professores chamam de estágio. Os estágios, da forma como são feitos, pouco contribuem para a formação prático-reflexiva do professor. O ideal seria que todos pudessem fazer um estágio na classe de um professor didata – didata no sentido de estar preparado para contribuir com a formação de um colega mais jovem e inexperiente. Mas como isto é impossível, a saída foi colocar os estagiários para observar qualquer classe do sistema educacional, de qualquer professor. É urgente que se repense

esta prática. Não se põe um médico, por exemplo, para fazer residência em qualquer lugar e com qualquer um, mas com médicos didatas em hospitais-escola. No entanto, é preciso considerar que o desenvolvimento tecnológico às vezes torna possível o que até ontem era impensável. O trabalho desses professores que têm condições de funcionar como didatas poderia e deveria ser documentado e socializado com um número muito maior de professores do que aqueles que caberiam em suas salas de aula. A utilização de gravação em vídeo, recurso hoje simples e corriqueiro, pode transformar radicalmente o que se pensa atualmente sobre o estágio. Esta idéia está à espera de um grupo pioneiro que a realize.

COMENTARIOS

por Myriam Nemirovsky

Mis comentarios se centrarán en los siguientes apartados: a) dicotomías, b) la variable tiempo y c) "contenidos" sobre los cuales trabajar.

a) Es frecuente caracterizar las propuestas educativas innovadoras mediante dicotomías que permiten diferenciarlas de las posturas transmisivas. Durante finales de los '70 y los '80 podría justificarse que haya sido así, dado que para definir una nueva postura es frecuente asumir un rol contestatario en relación con la postura vigente y, desde esa perspectiva, el establecimiento de dicotomías contribuye a clarificar qué no es la postura innovadora. Pero en estos momentos, finalizando los '90, las propuestas innovadoras en el campo educativo se sustentan por sí mismas, gozan de un amplio espectro de investigaciones consecuentes que permiten avalar muchos de sus postulados y verificar su legitimidad.

De manera que considero oportuno avanzar, dejando de lado el contraste dicotómico, para establecer diferencias en matices y variables mucho más específicas y precisas. Por ello los planteamientos de: grupos homogéneos/grupos heterogéneos, trabajo en extensión /trabajo en profundidad, recetas/lineamientos, enseñanza/aprendizaje, resultados/procesos, podríamos abandonarlos para abordar el análisis de cada uno de ellos y pormenorizar desde qué perspectiva se interpretan, cómo y cuándo podemos otorgar validez a cada uno, por qué, de qué manera no son planteos contrapuestos, sino que depende de la realidad del trabajo educativo que pueden cobrar sentido tanto unos como otros. Depende de qué situaciones se promueven y sobre qué bases se desarrollan, podríamos asumir la importancia tanto de los resultados como de los procesos, de la enseñanza como del aprendizaje, de las "recetas" como de los lineamientos didácticos, etc. etc.

Sería conveniente que no continuemos con un planteo de blanco o negro, sino analizar los matices y la variedad de tonos intermedios.

b) La variable tiempo interviene y define las acciones educativas en muchos aspectos. Señalaré algunos de ellos que están vinculados con los temas de análisis de este Foro:

1. En los procesos de capacitación de profesores podríamos afirmar que no sólo es fundamental definir cuántas horas de formación presencial se dispone, sino cómo están éstas distribuidas y cuáles son los intervalos entre ellas. Dado que sabemos de la necesidad de encarar procesos de mediano y largo plazo –no hay cambios sustanciales a corto plazo– es, por lo tanto, definitorio analizar y orientar el uso del tiempo (tanto de los períodos presenciales como de los intervalos entre los mismos) a fin de que se constituyan en tiempos de aprendizaje. Es un tema que requiere indagación y sistematización para avanzar en el conocimiento del papel que juega este criterio.

2. Cuando los profesores en proceso de capacitación incorporan propuestas innovadoras es evidente que, al inicio, lo hacen de manera puntual, intercalándolas entre otras actividades que hacen habitualmente. Cuánto tiempo destinan para realizar dichas propuestas, y cuáles sustituyen, sería un tema a indagar, a fin de impulsar aquellas propuestas que se verifiquen más generadoras de cambios.

3. Otro aspecto a analizar sería: cuánto tiempo de los capacitadores se utiliza para organizar y coordinar procesos de capacitación; qué relación numérica hay entre capacitadores y profesores participantes en procesos de capacitación.

4. Cuando un proceso de capacitación se desarrolla durante años sucesivos, se van incorporando profesores en distintos momentos o fases. Habría que revisar cómo se produce esa incorporación, hasta qué punto contribuye o dificulta el desarrollo de dicho proceso, qué relación hay entre el dominio de las propuestas innovadoras y la permanencia mayor o menor en la capacitación. Este es un tema que requiere sistematización porque asumimos que no por participar durante cierto tiempo en determinado proceso todos los participantes estarán en el mismo momento de aprendizaje a la vez. De manera que profesores que se incorporan más tardíamente pueden estar más avanzados que otros que llevan mayor tiempo en el proceso de capacitación. Cuáles son las condiciones de dichas diferencias, qué las determina, sería una línea a indagar.

5. La variable tiempo también sería necesario que se considerara en la formulación de expectativas dado que, con frecuencia, los capacitadores consideran escasos los logros obtenidos, pero en muchas ocasiones dichos logros serían coherentes para procesos más prolongados y/o con mayor o menor frecuencia de encuentros.

c) En cuanto a los "contenidos" a trabajar, específicamente en la capacitación docente vinculada con la tarea alfabetizadora no es frecuente asumir la conveniencia de trabajar acerca de la lectura y de la escritura de los profesores. Es decir, se

parte de que los docentes son lectores y escritores fluidos, frecuentes y eficaces, pero sabemos que no siempre es así. Mientras que en los procesos de capacitación sobre didáctica de la matemática es común trabajar con los docentes sobre los propios contenidos matemáticos curriculares, ello no sucede en el ámbito de la lectura y de la escritura. Y considero que sucede porque hay consenso social de legitimación del desconocimiento de contenidos matemáticos –incluso respecto a un maestro–, pero no lo hay vinculado con la lectura y la escritura; no se admite que un maestro pueda carecer de conocimientos lectores y escritores.

Además, también es necesario analizar qué vínculo tiene el sujeto con el objeto de conocimiento. En general se toma en cuenta el vínculo entre los sujetos, entre el capacitador y los maestros, etc., pero es poco frecuente revisar qué tipo de vínculo afectivo tienen los maestros con el objeto de conocimiento, en este caso, con las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Si conociéramos mejor dicha realidad podríamos considerar la incorporación de situaciones, en el proceso de capacitación, que favorezcan el mejoramiento de dicho vínculo como condición para propiciar la incorporación de propuestas innovadoras en este dominio.