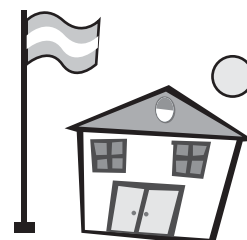


# Los textos de la capacitación



## **Autoras del cuadernillo**

Mirta Hanfling  
Adriana Díaz  
Laura Santillán  
Héctor Ponce  
Adriana Castro  
María Mónica Becerril

## **Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**

---

### **Dr. Aníbal Ibarra**

Jefe de Gobierno

### **Lic. Jorge Telerman**

Vicejefe de Gobierno

### **Lic. Roxana Perazza**

Secretaria de Educación

### **Lic. Flavia Terigi**

Subsecretaria de Educación

### **Prof. Delia Bisutti**

Subsecretaria de Coordinación  
de Recursos y Acción Comunitaria

### **Prof. Analía Segal**

Coordinadora de la Escuela  
de Capacitación

Santa Fe 4360 5° piso. Tel./fax 4772-4028/4039/3768  
[www.buenosaires.gov.ar/cepa](http://www.buenosaires.gov.ar/cepa)



# Índice

Introducción	
CePA en la escuela	
Propuesta de capacitación docente	2

## Primera Parte

Presentación	3
1. Puntos de partida	4
1.1. Los supuestos iniciales	4
1.2. De informes a memorias. Transformaciones en la escritura de las prácticas.	5
2. Algunos factores que inciden en las características de los textos y en su evolución	7
2.1. Sobre los formatos, un poco de historia	7
2.1.1. Cómo cambiaron los formatos	8
2.2. Sobre los recorridos y características personales de los capacitadores	9
2.3. Sobre las interacciones y aportes en distintas instancias de trabajo colectivo	10
2.3.1. Reuniones del equipo	11
2.3.2. Registro de las reuniones	11
2.3.3. Texto colectivo	12
2.3.4. La lectura de registros en reuniones	12

## Segunda Parte

Presentación	
Algunos problemas prácticos de la capacitación centrada en la escuela	14
1. Las asistencias técnicas	15
2. La cuestión de la diversidad	16
2.1. Escenarios de la diversidad	17
2.2. Trabajar con los maestros la diversidad en el aula	18
3. Acerca de nuestras estrategias	19
3.1. La contratación inicial en las escuelas	19
3.2. “Esto con mis chicos no se puede”	19
3.3. Cómo promover espacios de discusión	20
3.4. El proceso de aprendizaje de los docentes	21
4. Para seguir pensando	21
Bibliografía	23

# Introducción

## CePA en la escuela

### Propuesta de capacitación docente

Desde el segundo cuatrimestre de 2001, el CePA propuso una línea de formación que parte de la preocupación por articular las prioridades políticas de la gestión, los requerimientos que surgen de las instituciones en la puesta en marcha de sus proyectos institucionales y los temas y enfoques que introducen los Diseños Curriculares.

Entre los objetivos que nos planteamos inicialmente —y que seguimos considerando centrales—, se encuentra la búsqueda de modos de capacitación que impacten sustantivamente en la organización del trabajo pedagógico de las escuelas.

Por ello se ha propuesto y se viene desarrollando una capacitación que caracterizamos como “centrada en la escuela”, ya que se lleva a cabo en el espacio mismo de la institución y de las aulas, y alterna instancias de formación en torno de las cuestiones ligadas a la enseñanza de las disciplinas del currículum, con otras más orientadas a pensar las prácticas cotidianas presentes en los proyectos institucionales de cada una de las escuelas implicadas.

La capacitación se construye así a partir de un diálogo entre aquellos saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de planificar y de enseñar, con las perspectivas que se ofrecen desde los aportes disciplinares y didácticos.

Los destinatarios de este proyecto son los equipos docentes de las instituciones —especialmente maestros de grado y maestros bibliotecarios— acompañados por integrantes de los equipos directivos.

El proyecto de capacitación es institucional, por lo que, en cada escuela, se procura la participación de la mayor cantidad de docentes interesados en la temática por la que se opte.

En este marco, los equipos de capacitadores participan de experiencias colectivas de debate y de construcción de saberes sobre la formación que se traducen en variadas escrituras, las que a la vez son fuente de nuevos debates.

El texto que sigue es fruto de las experiencias de escritura del equipo de capacitadores del área de Matemática.

# Primera parte

## Presentación

La experiencia de capacitación en Matemática desarrollada por el CePA a partir de junio de 2001 en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup> ha dado lugar a diversos procesos de escritura y generaron la colección en la que se incluye este material: *los Textos de la Capacitación*.

Las sucesivas lecturas y los análisis de estos textos en reuniones de trabajo nos han permitido teorizar sobre algunos de los problemas típicos de las prácticas de capacitación y analizar los modos en que estas prácticas cobran nuevos sentidos cuando se las escribe.

El presente documento es el resultado de la recuperación de los “textos de la capacitación”, de los debates que nos dimos al abordarlos como materiales de trabajo y, sobre todo, del deseo de comunicar nuestras experiencias de escritura individuales y colectivas.

Comenzamos por presentar algunos puntos de partida y algunos tramos del recorrido que el equipo de Matemática llevó a cabo respecto de los textos y también a partir de ellos. Además, en esta primera parte, incluimos nuestros supuestos iniciales.

En el segundo apartado nos detenemos en la descripción de ciertas búsquedas que realizamos al recorrer las escrituras. Reflexionamos allí acerca de los factores que tienen incidencia en las características de los textos de la capacitación y en su posterior evolución. Pretendemos explorar los modos en que los hechos y procesos de la capacitación y los problemas que se discuten se traducen en escrituras variadas que evolucionan, informan, interrogan, describen y construyen conocimiento. A la vez, buscamos comprender de qué manera esos mismos textos inciden en los procesos, inauguran debates, rechazan algunas concepciones y consolidan otras.

Intentamos explicarnos cómo los participantes del equipo de capacitadores de Matemática producen e interpretan los textos sobre la base de sus propios recursos, a la vez que la naturaleza de los recursos personales puestos en juego está ligada a la práctica colectivamente construida.

Nos parece interesante la experiencia de encontrar en los textos los modos en que se relacionan las perspectivas individuales con las prácticas colectivas. *La intertextualidad es básicamente la propiedad que tienen los textos de estar constituidos por trozos de otros textos, que pueden ser explícitamente demarcados o fundidos, y que el texto puede asimilar, contradecir, ironizar, etc. En términos de producción, una perspectiva intertextual refuerza la historicidad de los textos: cómo ellos siempre se constituyen de adiciones de cadenas de comunicación discursivas existentes, de textos a los cuales responden.* Fairclough, Norman. (1992)

En esta dirección hemos seleccionado un conjunto de textos —de los que se incluyen algunos fragmentos— tales como informes de los capacitadores, informes de la coordinación, registros de las reuniones, correos electrónicos con escenas de capacitación, documentos de discusión del Núcleo de Formación *Currículum, saberes y conocimiento escolar* y materiales bibliográficos.

Los textos utilizados como fuente, citados y/o reproducidos pertenecen a: Analía Segal, Sofía Thisted, Gustavo Bombini y a los siguientes miembros del equipo de Capacitadores de Matemática del CePA: Alejandro Rossetti; Claudia Broitman; Edith Weinstein; Fabiana Tasca; Fernanda Penas; Graciela Zilberman; Horacio Itzcovich; Juan Carlos Corvalán; María Emilia Quaranta; Mónica Agrasar; Pierina Lanza; Raquel Bahbouth Gutman; Viviana Firbank.

En la compilación y redacción del documento participamos Mirta Hanfling y Adriana Díaz, con la importante colaboración de Laura Santillán.

Beatriz Alen realizó la lectura crítica y la última reescritura del documento.

Por último, queremos agradecer la lectura realizada por Ana Lía Crippa.

<sup>1</sup> (Programa CePA en la escuela).

## 1. Puntos de partida

(...) Cabe mencionar que el trabajo colectivo implicó asimismo —y en el transcurso de su propio recorrido— una continua redefinición en ciertas tomas de decisiones como los criterios de asignación de los cursos a los capacitadores, la selección de contenidos, la producción de las actividades, la unificación o no de actividades en los distintos cursos, la inclusión de determinados textos a la bibliografía, las propuestas de aula que se presentarían, etc. También implicó un trabajo intenso e interesante en la definición de los perfiles de las coordinadoras, particularmente del rol de Laura Santillán en su perfil institucional.

(Fuente: Informe de la coordinación de Matemática dirigido a la coordinación del núcleo, octubre de 2001).

En oposición a un modelo en el que cada capacitador está solo con su tarea e informa al resto de sus decisio-

### 1.1. Los supuestos iniciales

¿Qué suponíamos? Suponíamos, por ejemplo, que todos concebíamos de la misma manera el motivo por el que la capacitación docente debía entrar en las instituciones escolares y el modo en que debía hacerlo. “La entrada en las instituciones”, “la entrada al aula”, “la relación teoría práctica”, “las preguntas de los maestros”, “el lugar de la prescripción” fueron expresiones que poco a poco se desnaturalizaron para constituirse en problemas, en cuestiones a debatir, indagar, interrogar.

A poco de iniciado el proceso de trabajo en las escuelas, la ilusión de homogeneidad se rompe. El temprano reconocimiento de la diversidad de condiciones de partida, de perfiles institucionales y personales, de intereses y necesidades de los participantes, nos puso inmediatamente ante la necesidad de revisar estos supuestos.

Si bien desde un comienzo nos interrogamos acerca de cómo articular los marcos teóricos con las prácticas, nuestras preguntas más frecuentes giraban en torno de qué enseñar y cómo planificar la capacitación, suponiendo que todos podíamos hacer lo mismo.

*Como logro referido a la gestión, es importante mencionar la organización interna del primer encuentro, resultado de varias semanas de planificación: los materiales estaban listos, las guías de lectura preparadas, las pautas de trabajo habían sido acordadas en el grupo con la coordinación, de forma tal que existiera cierta homogeneidad en todos los primeros encuentros.*

(Fuente: informe de un capacitador, 16 de septiembre de 2001).

nes, desde el comienzo del proyecto *CePA en la escuela*<sup>2</sup> creímos que la conformación de un equipo que sirviera como referente para cada integrante, proporcionaría un marco dentro del cual todos seríamos solidariamente responsables de la producción de criterios de trabajo.

Así, para construir esa responsabilidad colectiva, necesitábamos someter a discusión en el equipo cada aspecto de la propuesta y de los efectos de su puesta en marcha. Desde un comienzo, las respuestas que cada integrante iba elaborando a propósito de la tarea se nutrieron de las respuestas que se construyeron y se siguen construyendo colectivamente. De este modo, las discusiones del equipo respaldan las decisiones que se adoptan ante la diversidad de situaciones que se presentan en los complejos escenarios institucionales en los que trabajamos.

El proceso de reflexión que se dio en el seno del equipo y las discusiones en el núcleo, nos llevaron a reconocer la enunciación de preguntas nuevas para nosotros, en torno a la capacitación.

Las “memorias” del equipo fueron el lugar en el cual se comenzaron a plasmar estas reflexiones. En las escrituras se estaban enunciando nuevos problemas y se formulaban algunas hipótesis que significaban aportes interesantes para pensar la capacitación. Las memorias daban cuenta de que se estaba construyendo conocimiento.

*Al leer el registro de nuestras discusiones me doy cuenta de la fragilidad de algunas de mis afirmaciones, quizás debemos verlas dentro de la posibilidad de su modificación. Siento que estamos en proceso, son construcciones que estamos elaborando.*

(Fuente: Memoria de la reunión del equipo de capacitadores, 13 de mayo de 2003).

Inscribimos el abordaje de los “relatos de la capacitación” en un marco de análisis en el cual la práctica de la capacitación es “práctica reflexiva” (Perrenoud, 1995) y la escritura es una estrategia privilegiada para abrir y dinamizar tal reflexión.

En los siguientes apartados intentaremos desentrañar algunos aspectos que conforman la complejidad de la escritura de las prácticas.

<sup>2</sup> El objetivo y rasgo distintivo del Proyecto de Capacitación *CePA en la escuela* es que se alternan espacios de formación sistemática con espacios de trabajo imbricados en la dinámica institucional —ya sea de trabajo sobre planificaciones elaboradas por los docentes, sobre el registro de alguna clase en particular o en la puesta en acto de alguna secuencia elaborada en el marco de la capacitación.

## 1.2. De informes a memorias. Transformaciones en la escritura de las prácticas.

Describiremos una búsqueda que no se dio aisladamente, ya que desde la coordinación de CePA y desde la coordinación del núcleo de formación *Currículum, saberes y conocimiento escolar* se puso la mirada en las escrituras y se comenzaron a producir y discutir algunos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos que se iban haciendo explícitos. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de las prácticas, con el fin de identificar elementos para su análisis y de contar con materiales que permitieran pensar lo que estaba sucediendo en las capacitaciones, los límites y las posibilidades de las diversas experiencias que se estaban desarrollando.

En las escrituras de los capacitadores del equipo de Matemática es posible identificar distintos tipos de textos y una evolución / transformación de los mismos. *“Pensar tipos de textos nos obliga a asumir criterios o perspectivas desde donde clasificar; y esa clasificación será establecida evitando poner el acento en la mera descripción de rasgos formales intrínsecos de los textos, sino considerando aquellos rasgos que tienen que ver con las funciones que esos textos vienen a cumplir en la tarea de análisis de la práctica, aquellos rasgos que tienen que ver con la articulación entre esas funciones y las estructuras que distinguen y diferencian a esos textos.”* (Bombini, 2002<sup>3</sup>).

Sin ensayar clasificaciones, se producen en este equipo una gran variedad de escrituras, en un abanico que va desde el relato sin implicación personal, hasta las narraciones ciertamente autobiográficas.

En la breve historia del proyecto, las escrituras atravesaron un proceso durante el cual muchos pudieron pasar del informe —en el que se describen los hechos y sus contextos—, a las memorias —en las que se interroga, se formulan algunas hipótesis interpretativas y se argumentan algunas decisiones didácticas.

Los primeros textos abundaban en relatos sobre las actividades y los problemas de la gestión de la capacitación; más adelante se empezaron a encontrar en las escrituras las voces de los maestros y, finalmente, emergió un texto de carácter narrativo, más autobiográfico, con la mirada puesta en la enseñanza que tenía lugar dentro del proceso de capacitación. *“La narración parece ser la secuencia dominante dentro de un géne-*

*ro del cual participan la descripción y la argumentación. Ubicamos los hechos en tiempo y espacio, damos cuenta de ellos, contamos efectivamente qué pasó en la clase, citamos las palabras de otro, le damos espesor a nuestras propias palabras, interpretamos los dichos propios y ajenos, damos cuenta de procesos mediante argumentos convincentes y creíbles, interpretamos, valoramos, construimos nuestra propia perspectiva sobre los hechos sin poder evitar una mirada subjetivante y deliberadamente sesgada. (...) Se trata entonces de construir un texto posible que hable de las prácticas escolares, que ponga en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados, negados, al momento de referirse a una práctica institucional concreta”.* (Bombini, 2002).

Por otra parte, las características de los textos producidos se fueron constituyendo en objeto recurrente de discusión en las reuniones del equipo de Matemática:

- los primeros informes que hicimos eran demasiado minuciosos y no nos aportaron elementos nuevos para repensar el trabajo. Deberíamos registrar lo que ocurre en la medida en que encontremos en la escritura, una herramienta útil para enriquecer la tarea;
- no nos atendremos a ítems ni títulos fijos;
- no se piden informes después de cada visita a las escuelas;
- tratemos de registrar los episodios o escenas que resulten significativas, que permitan reflejar qué preguntas se hacen los docentes; si se problematizaron o no; en caso de entrar al aula, cómo se planteó el ingreso, con qué sentido, etcétera.

(Fuente: Registro de la reunión del equipo, 27 de marzo de 2003).

Desde una perspectiva más personal, cada uno de los capacitadores iba produciendo una escritura de su práctica y de los avatares de su entrada en las escuelas, más autónoma, a veces privada<sup>4</sup>. Este tipo de escritura consiste en la producción de notas que se toman en el transcurso de los encuentros y que son, de alguna manera, los insumos para las memorias que luego se envían a la coordinación, o sea, textos previos a la escritura del informe/ memoria que abordamos como objeto de análisis (y cuyo rasgo central es el carácter semi-público del texto).

<sup>3</sup> Bombin G. (2002) Documento de trabajo del núcleo *Currículum, saberes y conocimiento escolar*, CePA.

<sup>4</sup> La escritura acerca de la práctica también puede llevarse a cabo a través de lo que Perrenoud denomina escritura clínica: escritura privada, cercana al diario íntimo, sin un lector específico. (Alen, 2000).

Para referirnos a los procesos de evolución de las escrituras de los capacitadores tomamos como ejemplo el recorrido de la producción elaborada por un capacitador que se integra al equipo desde el momento inicial de la experiencia y en cuyas memorias podemos leer cambios e incorporaciones progresivas.

Según surge de nuestro análisis, en los primeros informes del capacitador (primer semestre de *CePA en la escuela*) el registro de la práctica está bastante ligado (y acorde a las preocupaciones del equipo y la coordinación) a las cuestiones organizativas: cuántos maestros participan, qué planificación tiene el capacitador, la descripción de las actividades de los maestros. Sin embargo, este capacitador va dejando asentado desde las primeras memorias aquellas respuestas de los maestros que le resultan relevantes.

*Como hecho interesante rescato los comentarios que realizaron algunos docentes donde vinculaban —aunque de modo general por ahora— algún aspecto de lo que habíamos conversado en servicio con lo que estábamos haciendo: el rol del docente, la necesidad de realizar una puesta en común, etcétera.*

*Por la tarde trabajé con la maestra de 6 y 7º (muy interesantes sus comentarios y relaciones entre lo que está pasando en su aula y los FS) y con la de 1º (no tan interesantes sus comentarios... habrá que dedicarle más tiempo).*

*Esta es otra cuestión sobre la que tenemos que discutir: ¿cuáles son los puntos de partida mínimos que necesitamos para que una acción de este tipo sea eficaz? Estamos planteando una acción que asume la diversidad, pero sólo asume la diversidad de los niños ¿y la de los maestros?*

(Fuente: Informe del 20 de setiembre de 2001).

Hacia el final de esta memoria, el capacitador avanza sobre una cuestión que luego será tema de discusión y problematización en las reuniones del equipo y que hasta ese momento tenía que ver con su experiencia directa en el trabajo de capacitación: la diversidad no sólo de los niños, sino también la de los maestros. En esos términos reconocemos que la escritura de la memoria se plantea como autobiográfica, aunque no meramente individual. Al respecto, en las memorias del segundo semestre de trabajo (correspondiente a 2002) ya es notoria la presencia de sobreentendidos entre el capacitador (como autor) y quien recibe el registro (coordinación):

*El rol de la directora es también para mencionar. Es un caso más de “como si” (...)*

En esta memoria sobresalen las cuestiones que ya esta-

ban siendo parte de la discusión colectiva que, en nuestro caso, se referían al lugar de los directivos en la capacitación.

Esto nos permite pensar en la intertextualidad y en el carácter polifónico del texto del capacitador en tanto viene a contestar o se pone en diálogo con el texto más amplio que se estaba construyendo con la coordinación y con el resto del equipo de trabajo, y que por ello contiene multiplicidad de voces.

En esa interrelación entre lo colectivo y lo individual, la escritura va configurando una práctica que es objeto de reflexión. En las memorias que analizamos, hay un pasaje entre un momento de descripción de la práctica en la cual se registran hechos y un segundo momento marcado por la interrogación:

*Con el primero conversamos sobre las características de su grupo de alumnos, las dificultades que imaginaba presentarían situaciones de puesta en común, el tipo de problemas y los contenidos que habían trabajado hasta el momento. Analizamos algunos aspectos del registro de clase que se les había entregado en el primer encuentro fuera de servicio y planificamos juntos...*

(Fuente: Memoria, setiembre de 2001).

*Una dificultad que percibo en esta escuela, y sobre la que estoy pensando cómo desarmar, es que me queda la sensación que la actividad que realizamos en el primer fuera de servicio (un juego de adivinación de cuerpos) se está incorporando a las prácticas docentes desde el lado de “lo novedoso” o “lo atractivo”.*

*Me está costando que algunos maestros entren en el juego de analizar la actividad desde un punto de vista matemático, o por lo menos que no hagan un análisis tan ligero.*

(Fuente: Memoria, mayo de 2002).

Fundamentalmente, en este segundo momento comienza el registro de las huellas del trabajo realizado con los maestros, cuestión que alude a una escritura “en proceso” acompañada con el devenir de la capacitación. Aparecen nuevas preguntas ya formuladas como hipótesis de trabajo y que están en relación con las discusiones colectivas de las reuniones y seminarios de formación.

*Este fenómeno se viene dando en varias actividades y en distintas escuelas. Me parece interesante para conversar entre todos: ¿Qué es lo que saben los chicos que les va bien si lo que saben no es el contenido? ¿De qué manera desde la Didáctica podemos hacer entrar el tema de las representaciones de buenos alumnos que tenemos los maestros? Y en otro plano ¿qué representa-*



*ciones tenemos nosotros de maestros que aprenden? Sabiendo que la definición de “prácticas exitosas” depende del enfoque desde donde se esté mirando ¿cómo podríamos definir una práctica docente exitosa?*

*Analizar este punto entre nosotros ¿podría ayudarnos a tener elementos para discutirlo con los maestros? ¿Y nuestras propias prácticas? ¿Cuándo son exitosas?*

(Fuente: Memoria, mayo de 2002).

## 2. Algunos factores que inciden en las características de los textos y en su evolución

A partir del análisis de los textos (memorias / informes y narraciones / relatos informales / registros de reuniones) correspondientes a todas las acciones de capacitación llevadas adelante por un equipo de doce capacitadores en el término de dos años de trabajo, tratamos de identificar algunos factores ligados al proceso seguido por *CePA en la escuela-Matemática* que explicarían

an ciertas características de nuestras escrituras, de sus regularidades y de sus particularidades. Nos referimos a:

1. los formatos,
2. los recorridos y características personales de los capacitadores y,
3. las interacciones y aportes de discusiones e intercambios en distintas instancias de trabajo colectivo.

### 2.1 - Sobre los formatos. Un poco de historia.

Los primeros textos, que corresponden a la inauguración del Proyecto *CePA en la escuela*, estuvieron signados por los formatos que se utilizaban en el CePA con anterioridad al mismo: informes mensuales de la capacitación en el Nivel Inicial o el formato de los “informes finales” de los cursos dictados.

Fue así como los capacitadores con tradición de trabajo en la institución y con experiencia en entrega de informes, fueron los primeros en enviar sus textos siguiendo los formatos tradicionales. Por ejemplo, continuando con los requisitos de los informes mensuales de la Capacitación Mixta en el Nivel Inicial se produjeron los primeros informes del proyecto, donde se volcaban los siguientes datos: fecha de entrega del informe, nombre del capacitador, sede, escuela, distrito, dirección de la escuela, nombre de la acción, destinatarios, día y horario de encuentro en la institución, frecuencia, número de inscriptos, fecha de inicio de la acción.

A continuación, y bajo el título *Situaciones relevantes y referencia a lo programado* cada capacitador hacía foco en las cuestiones que le preocupaban. Veamos un párrafo de uno de los informes que respondían a ese formato:

*No observo grandes cambios en cuanto a la forma de trabajar de los docentes; ha mejorado algo la propuesta didáctica que se les hace a los niños: hay una mayor preocupación por mejorar la propuesta de actividades. Sigo observando dificultades para que los docentes deleguen algunas tareas en los alumnos y no controlen*

*todo; el trabajo grupal sigue siendo un objetivo a lograr junto con las discusiones sobre los diferentes procedimientos de resolución.*

El formato que se diseñó en 2001 para acciones de capacitación fuera de servicio focalizaba una cuestión que nos preocupaba: las situaciones de lectura en la capacitación.

Se pedían datos tales como nombre del curso, sedes, nombre del capacitador y, además, se solicitaba la respuesta a los siguientes interrogantes:

*-¿Cómo vio a los docentes en relación con la temática propuesta por el curso al empezar el trabajo? ¿Cómo los ve al finalizar?*

*- Señale dos o tres lecturas que consideró fundamentales para abordar la temática planteada por el curso. ¿Cómo les fue con estas lecturas a los docentes?*

*- Si tuviera que volver a abordar la temática del curso nuevamente, ¿qué prioridades se plantearía? ¿Qué aspectos de su planificación modificaría?*

Por último se solicitaba:

*Narre alguna situación ocurrida durante el curso que le haya resultado particularmente significativa.*

En los informes de acciones institucionales de capacitación se mantuvieron estos focos que, si bien requerían

an menos datos formales que en el caso anterior, producían una escritura excesivamente pautada, restringiéndose así las oportunidades de que, al reflexionar sobre sus prácticas, los capacitadores aportaran nuevos interrogantes, dudas, hallazgos.

Los capacitadores que se incorporaron convocados por el proyecto *CePA en la escuela* respondieron al pedido de relatos sobre las acciones, pero lo hicieron con demora y una vez acordado con ellos en el equipo un formato que fue llamado “Pautas para la redacción de la memoria de las acciones”. Bajo este formato se pensó en la escritura de un Informe Inicial de cada acción de capacitación y un informe de cada encuentro.

Los ítems elegidos para informe inicial fueron:

1 *¿Cómo han sido las condiciones —tiempos, espacios, disposición de los docentes y directivos— en las que se ha comenzado a trabajar?*

2 *¿Cuáles son los principales problemas detectados en la organización de las acciones: fuera de servicio, en servicio y en las acciones no presenciales?*

3 *¿Cuáles son los principales hallazgos / cosas interesantes detectados en la organización de las acciones: fuera de servicio, en servicio y en las acciones no presenciales?*

4 *¿Cómo se conformaron los grupos de trabajo —entre escuelas e intra escuelas?*

En el informe de cada uno de los encuentros se debían incluir los datos de curso, capacitador, fecha, tipo de encuentro y asistencia.

Al mismo tiempo, se acordó que, en consonancia con las preocupaciones que ya se compartían, se buscaría producir textos que informaran sobre la gestión de las acciones y el trabajo pedagógico: Principales dificultades

detectadas en la organización y gestión del encuentro. Principales logros detectados en la organización y gestión del encuentro. ¿Qué se hizo? (organización de los maestros en torno a la tarea, contenidos desarrollados, actividades, tipos de tarea, etc.) ¿Qué dificultades surgieron? (en relación con la organización, con los contenidos, con las actividades, con la articulación entre las instancias fuera y en servicio, etc.).

Se abría además un espacio para el relato de hechos que fueran permitiendo identificar logros parciales: relaciones entre la capacitación y la práctica escolar, aprendizajes de los docentes, u otros.

Respecto de la demora en las entregas, nuestra hipótesis era que escribir bajo un formato establecido incorporaba un aspecto burocrático y dilataba los tiempos de la escritura que, de por sí, demanda mucho esfuerzo aunque se reconozca su valor y la necesidad realizarla.

Las primeras discusiones del equipo sobre los informes se centraron en los formatos que, aunque se modificaron de común acuerdo, también demoraron en ser adoptados.

Surgió entonces, desde la coordinación, una estrategia intermedia para sortear los obstáculos instalados al tener que responder a un formato determinado: enviar a los capacitadores un mensaje por correo electrónico, que con el asunto: “cuenten, cuenten...” los invitaba a compartir con todos los compañeros del equipo, de manera informal y vía mail, el relato de algunas de las experiencias vividas.

Este recurso informal se comenzó a usar para relatar algunas escenas y convive con las memorias / informes a lo largo de todo el proceso de la capacitación. Es a partir de esta simultaneidad de tipos de escrituras que comenzaron a producirse y a circular con fluidez los textos de la capacitación.

### 2.1.1. Cómo cambiaron los formatos

Como vimos, el primer formato acordado por el equipo remitía a cuestiones organizativas y a relatar detalladamente encuentro por encuentro.

Al mismo tiempo, en las reuniones de coordinación del núcleo *Currículum, saberes y conocimiento escolar* se definía un formato para informes mensuales de coordinadores de los subnúcleos.

*¿Qué deberíamos tener en cuenta si quisiéramos alentar a los capacitadores a producir relatos de la práctica?*

*¿Qué hacer para que una convocatoria a la escritura de las prácticas permita superar el texto producido para cumplir con requisitos administrativos, con poca pre-*

*sencia del autor? Es necesario sumar la posibilidad de narrar al tradicional propósito de los informes.*

(Fuente: Coordinación del núcleo, 2002).

Hacia fines de la primera etapa de la experiencia, el supuesto de viabilidad y utilidad de informes encuentro a encuentro (para capacitadores) y mes a mes (para coordinadores) no se pudo sostener. En principio, se decidió variar la frecuencia y, más adelante, como resultado de discusiones y nuevas preguntas se produjeron modificaciones en el formato.

Actualmente las memorias tienen en la mayoría de los casos una estructura libre y una frecuencia particular

para cada capacitador, en correspondencia con el proceso que vive en relación con sus preocupaciones y las del equipo. Esto responde, además, a la diversidad de instituciones en que se desarrollan nuestras acciones. En ocasiones, por ejemplo, en función de los cronogramas institucionales o ante la emergencia de alguna situación particular que requiere de una mirada en un determinado momento, se producen síntesis y actualización de informes.

A la vez, en virtud de la realización de reuniones de trabajo individuales de la coordinación con cada capacitador, se actualizan las memorias, que se constituyen en insumos para identificar las preocupaciones o preguntas sobre las que se trabaja en cada reunión.

El ingreso de nuevos integrantes al equipo dio lugar a otra mirada sobre este aspecto de las memorias. Si bien reconocimos que pensarlas a la luz de un cierto punteo / formato / esquema, podía limitar la escritura burocratizándola o transformándola en una tarea de compromiso y que, por ello, podía dejar afuera cuestiones que no habían sido anticipadas, es el formato lo que permite a los capacitadores que se van incorporando al proyecto orientar la mirada recuperando parte de la experiencia acumulada por el equipo. Vale entonces preguntarse acerca de la conveniencia de determinar un formato que estructure el texto.

En el ejemplo que sigue, vemos parte del primer informe de una capacitadora que se sumó al cabo de un año y medio de trabajo del equipo. Al acordar la entrega de informes no se le solicitó el uso de un formato determinado.

*Escuela ... - Distrito ... Capacitador: ...*

*Días y horarios de reunión: ...*

*Para primer Ciclo: ...*

*Para segundo Ciclo: ....*

*Ejes de discusión de Primer Ciclo: ...*

*Ejes de discusión de Segundo Ciclo: ...*

*Propósitos para ambos ciclos: ...*

Por último, bajo el título *Observaciones*, incluyó algunos comentarios tales como:

*Se seleccionó material bibliográfico, en función de los ejes de discusión. Se entregará en el próximo encuentro.*

(Fuente: Memoria, mayo de 2003).

Puede apreciarse cómo la capacitadora tuvo necesidad de utilizar alguna estructura formal y apeló a su tradición, ya que venía de realizar una experiencia en otra jurisdicción.

Por ello, la coordinación del equipo se propuso realizar algunas reuniones de trabajo destinadas a interrogar al propio informe.

En el siguiente ejemplo presentamos parte de un texto escrito por la misma capacitadora al cabo de un cuatrimestre de participar en discusiones y después de trabajar durante algunos meses tomando como guías los formatos que se utilizaron en el equipo en años anteriores.

*(...) Me costó muchísimo organizar los horarios de encuentro. Necesito encontrarme siempre un momento con los directivos para que recuerden que "hoy tenemos el encuentro", pero una vez que lo registraron "se reenganchan".*

*Las reuniones con Primer Ciclo son un poco complicadas, no se pudo lograr que se trabaje con todos los docentes en el mismo horario. En el momento más interesante de la discusión, ingresa alguien y se va otra docente. Pero de todas maneras los encuentros del fuera de servicio (los lunes) favorecen las síntesis de algunas discusiones de la semana. (...) La maestra de segundo del turno mañana trae muchas preguntas. Está trabajando con multiplicación y un alumno "lento" la sorprendió con los procedimientos que utilizó en la resolución de los problemas: "Tenías razón, cada chico tiene su tiempo de aprendizaje. Necesito bajar el nivel de ansiedad". En el turno tarde —siempre concentrado en la tarea— se destaca una maestra que es el motor del grupo: "No vine al encuentro del lunes 2, pero las chicas me dieron lo que se trabajó. Yo llevé una de las actividades al aula y algunas de las dificultades previstas —en relación al concepto— aparecieron. Yo las trabajé...*

(Fuente: Memoria, septiembre de 2003).

En este caso el texto está escrito en primera persona e incluye las voces de los docentes, así como sus comentarios sobre dificultades y logros.

En síntesis, los formatos se modificaron y cumplieron distintas funciones, fueron utilizados, ignorados y también reinterpretados. En ocasiones obstaculizaron la escritura y en otras la facilitaron. Por eso nos parece tan importante considerar de manera flexible el papel del formato en el proceso de evolución de los textos producidos.

## 2.2 - Sobre los recorridos y características personales de los capacitadores

*"Las personas nos diferenciamos unas de otras por la forma y el contenido con que valoramos, sentimos y apreciamos*

*las diferentes actividades humanas, porque no percibimos las actuaciones sobre la realidad de la misma manera."*

Remei Arnaus (1993).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Arnaus, R. (1993) "Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica".

Lejos de ser una práctica homogénea y repetitiva, la escritura sobre las acciones se ha configurado como práctica original y en transformación de acuerdo a las biografías de quienes intervinieron en esta experiencia específica de capacitación. Por eso, pensar en la incidencia que tienen en la escritura los recorridos profesionales y las características personales implica detenernos en el uso que los capacitadores dan a las memorias y en los sentidos que les otorgan.

Siguiendo a Mc Ewan (1998), consideramos que las memorias de las acciones, en tanto “relatos” de una experiencia, se tratan de hechos, ideas y teorías que no se configuran en el vacío, sino que se narran desde la perspectiva de alguien y dentro de un contexto determinado. Decimos entonces que la experiencia que se organizó y se comunicó a través de las memorias tuvo lugar en un espacio de discusión colectiva y a partir de la visión específica de cada capacitador. Esta visión, —que entendemos como producto de toda una actividad de interpretación— supera la mera descripción de los hechos de la capacitación y ha sido al mismo tiempo que una tarea general del equipo, una práctica “singular”. Las marcas de esta singularidad están dadas por los puntos de partida de cada capacitador, sus recorridos particulares de formación profesional, sus intereses

e intencionalidades. Retomando las ideas de Remei Arnaus (1993) *“el juicio y la interpretación sobre la realidad social no puede ser delegado ni sustraído de las personas implicadas”*.

Las escrituras de los capacitadores del equipo permiten ver, junto con coincidencias y perspectivas compartidas, algunas diferencias respecto de lo que se elige relatar y de los problemas que se recortan. Estas diferencias hablan de una práctica que no se registra ni se relata unívocamente, de una práctica que alude a distintos niveles de apropiación, ligados con los cruces entre los saberes que portan los capacitadores y aquellos que surgen del proceso concreto de trabajo.

La diversidad de puntos de vista, de intereses y biografías que aparecen en los textos nutre la construcción colectiva de saberes sobre la capacitación. Frente a un problema, es la confrontación entre pares en tanto colectivo heterogéneo lo que permite avanzar en la posibilidad de recuperar categorías teóricas sobre las prácticas o de poner en tensión esas categorías desde la reflexión sobre la propia experiencia. En este ida y vuelta entre los textos y las prácticas, los capacitadores vamos reconociendo nuevos aprendizajes sobre la capacitación.

### 2.3 - Sobre las interacciones y aportes en distintas instancias de trabajo colectivo

Así como las escrituras funcionaron como motor de discusiones a tal punto que definieron en gran medida la agenda de los encuentros, las interacciones y discusiones del equipo incidieron en las escrituras. Se trató de un proceso hacia textos que “contaran” menos e interrogaran más.

Esto se daba de manera acompasada con las preguntas y preocupaciones que surgían, más allá del equipo de Matemática, en reuniones compartidas con los coordinadores de *CePA en la escuela*.

*Las propuestas de capacitación docente centradas en la enseñanza de las áreas y disciplinas del currículum, su sentido y su resolución metodológica, vienen siendo en el núcleo Currículum, y conocimiento escolar objeto de análisis y revisión.*

*Este proceso de producción de conocimiento sobre la capacitación docente se nutre no sólo de las discusiones e intercambios al interior de los equipos de trabajo sino también de la escritura de las experiencias de capacitación a partir de lo que llamamos “autoinforme para dar cuenta de un texto que el sujeto en la práctica*

*escribe para sí, en primer término y para comunicar algo, si esto último fuera necesario”.*

(Fuente: Documento “Hacia un trayecto de formación para capacitadores de CePA”, 2002).

Los avances producidos se enriquecieron ampliamente al articularse con otra línea de formación de capacitadores: el trabajo en seminario con especialistas del campo de la formación docente.

En ese marco se recuperaron algunos de los ejes que formaron parte de las discusiones del equipo de coordinación de este núcleo de formación:

- la teoría y la práctica: sus relaciones en las experiencias de capacitación,
- el lugar de las prácticas de enseñanza de los docentes en la capacitación;
- capacitación docente, producción curricular y prácticas de enseñanza;
- los textos de la práctica en la capacitación docente.

Esta clara enunciación de ciertas líneas de trabajo mar-

cadav por la coordinación del núcleo, da cuenta de la incidencia de los textos en la toma de decisión, por ejemplo, sobre los contenidos y tipos de actividades<sup>6</sup> a desarrollar en los seminarios para capacitadores.

Por otro lado, la habilitación de espacios de discusión, que forman parte del contrato de trabajo explicitado al comienzo de la tarea con cada capacitador (reuniones quincenales del equipo), allana el camino para que vuelquen sus preocupaciones en las escrituras y las compartan, reconociendo la posibilidad de socializar

### 2.3.1 Reuniones del equipo

En las reuniones del equipo —semanales durante el primer cuatrimestre de la experiencia y quincenales a partir del segundo— se discutió sobre el contenido de las memorias de las acciones. Para ello, fue necesario acordar acerca del papel de las memorias vistas como herramienta, es decir, no sólo el formato de las mismas sino su utilidad, su aprovechamiento.

En el informe-memoria de lo trabajado durante un cuatrimestre, una capacitadora pone en evidencia el desafío que se le plantea al haber compartido en el equipo los informes de colegas.

*Algo me pasa con la elaboración de este informe. Reconozco que lo vengo posponiendo. Quizás porque al haber llevado el Diario del Ateneo en forma paralela al desarrollo del mismo, siento que ya escribí mucho sobre lo sucedido. Quizás porque de alguna manera cuando escribí el prólogo de la compilación de trabajos grupales, hice una síntesis narrativa de todo lo realizado. O tal vez porque en las reuniones del equipo escuché informes tan sustanciosos que me parece difícil encarar este. O en una de esas el "¿Por dónde empiezo? ¿Cómo sigo?", también se me plantea en este momento...*

(Fuente: Informe de Ateneo para docentes del Nivel Inicial, 2003).

Avanzando en el mismo informe, frente a preguntas abiertas que surgen de la misma tarea, la capacitado-

### 2.3.2 Registro de las reuniones

Otro motivo de trabajo en el equipo fue la necesidad de contar con un registro de las reuniones. Teníamos la percepción de que parte de las conversaciones daban

experiencias.

A partir de aquí nos detendremos en las reuniones del equipo de Matemática, los Seminarios / Ateneos para capacitadores y la relación entre ambos tipos de instancias. Parafraseando a Paul Cobb (1996), se trata de un constante ir y venir entre un sujeto que construye su modo de conocer a medida que ciertos saberes demuestran ser efectivos proveyendo coherencia a los mundos de su experiencia personal, y en un proceso de "enculturación" dentro de una comunidad o en su propia práctica.

ra reconoce a la reunión de equipo como un dispositivo para reflexionar sobre capacitación, en la búsqueda de respuestas colectivas.

*Totalmente en el tintero quedó la intención de conceptualizar las prácticas docentes y la relación teoría - práctica, desde un marco bibliográfico. Por falta de tiempo, pero también por no encontrar el momento oportuno, que no "corte" sino que se integre en la secuencia del Ateneo y las estrategias para no abordarlo sólo en el plano teórico, tema que me gustaría abordar en la reunión de equipo.*

(Fuente: Informe de Ateneo para docentes del Nivel Inicial, 2003).

El siguiente párrafo da cuenta de cómo se ponen en diálogo las reuniones y el trabajo particular de cada uno de sus integrantes, cerrando así un círculo en el que la tarea individual y la discusión grupal se construyen y modifican mutuamente.

*Me resultó muy útil haber trabajado en una de las reuniones del equipo todo lo referido a producción escrita y su relación con la evaluación de proceso y final. Esto me permitió ubicar como eje, a partir de la 2º mitad del Ateneo, la producción grupal y a la vez articularla con la evaluación individual final, propuesta superadora de las que venía desarrollando habitualmente en los cursos.*

(Fuente: Informe de Ateneo para docentes del Nivel Inicial, 2003).

cuenta de un discurso colectivo que valía la pena retener de alguna manera. Algunos de los temas de discusión emergían de las memorias individuales y el grupo

<sup>6</sup> Una estrategia didáctica utilizada en algunos seminarios fue la escritura, por parte de los capacitadores participantes, de "escenas de la capacitación".

se hacía cargo; en otros casos, la socialización de experiencias daba oportunidad de llegar a conclusiones que luego nutrían otras memorias.

*Graciela reivindica estos espacios que nosotros tenemos para compartir situaciones complejas por las que atravesamos; son importantes estos momentos y espacios para compartir.*

(Fuente: Memoria de la reunión del equipo, 17 de octubre de 2002)

También los registros de estas reuniones sufrieron modificaciones. Del punteo extraído de las notas de la coordinación del equipo, se pasó a grabar los encuentros y a rotar entre distintos integrantes la responsabilidad de la desgrabación. Aun aquí hubo diferencias. Algunos colegas optaron por hacer transcripciones textuales mientras otros tomaron sólo las ideas principales de lo discutido.

### 2.3.3 Texto colectivo

Transcurrido el primer año, surgió la necesidad de utilizar las memorias como insumos para la construcción de un texto que diera cuenta de nuestros aprendizajes acerca de la capacitación.

*Este aviso de “agenda” da lugar al tema de “la reflexión de la experiencia de capacitación” y su escritura a través de las “memorias” de las acciones. Se revisan fundamentos y aportes de la producción de las crónicas. La lectura en voz alta de un mail informal enviado por una de las capacitadoras introduce la cuestión de las diversas formas de registro de alguna “escena” de la capacitación y su relevancia para el posterior proceso de reflexión. Se hace explícita la propuesta de pensar las “memorias” para la producción colectiva de un texto que dé cuenta de esta experiencia específica de capacitación. Surge la discusión “las memorias aún en un estado muy de borrador” “las memorias como insumos para otro texto de mayor nivel de reflexión”...*

(Fuente: Memoria de reunión, 3 de octubre de 2002).

### 2.3.4 La lectura de registros en reuniones

Sin embargo, este propósito de escribir lo discutido en cada encuentro colectivo, tuvo distintas miradas por

*Reconocemos que estamos pensando juntos cosas nuevas sobre la capacitación, y que al escribirlo (por ejemplo en la memoria de nuestras reuniones) hay un montón de cosas pensadas en proceso. Se valora el aporte al escribir y leer lo que uno dice o piensa.*

*Empezamos a pensar en una producción colectiva nuestra sobre la capacitación.*

*¿Se trataría de una teorización sobre la capacitación o sobre nuestra práctica particular?*

(Fuente: Registro de la reunión de equipo, 17 de octubre de 2002).

Grabar y transcribir permitió a la coordinación no sólo tomar decisiones y organizar la agenda del subnúcleo de formación en Matemática, permitió también extraer temas más generales que luego fueron llevados a las reuniones de coordinación del núcleo.<sup>7</sup>

Asimismo, el registro de las reuniones constituido en memoria colectiva se retoma en las siguientes. A modo de ejemplo, puede leerse en el registro del 19/9/2002.

A partir de la memoria de la reunión del 5/09 se vuelve a un punto de discusión dentro del equipo de trabajo: el objeto de capacitación ¿es “la clase de matemática”?, ¿son “los contenidos del área”? ...

A su vez, para transmitir la historia compartida sobre los textos y con el fin de comunicar el lugar dado a las memorias en la construcción colectiva de saberes sobre la capacitación, desde la coordinación se aprovecharon estos textos en reuniones individuales con los nuevos capacitadores (a quienes se les proporcionaron los registros de reuniones y otras memorias) y reuniones para conversar sobre los propios escritos y los de los colegas.

parte de los integrantes del equipo. Por momentos, quizás la necesidad de dar respuesta a la tarea del día a

<sup>7</sup> Al tiempo que se profundizaba el nivel de problematización surgió la preocupación por el destino que tendría la información contenida en los textos y que hacía referencia a personas e instituciones, habida cuenta del carácter semi-público de todas las producciones institucionales. En las Notas de la reunión con directivos de las escuelas que están en capacitación en un distrito, se aclara: (Este material es de exclusivo uso interno del equipo de Matemática de CePA):

*A esta reunión asistimos los capacitadores del equipo que participamos en el distrito. Acordamos que uno de nosotros coordinaba la reunión y otro realizaba el registro. (...)*

día, quizás por la falta de sentido que algunas discusiones tenían para el conjunto del equipo, algunos registros no fueron retomados ni leídos.

La incorporación de nuevos capacitadores al equipo nos mostró otro lugar que pasaban a tener los textos, a través de los cuales se podía dar cuenta de la historia compartida antes de su llegada.

*Por eso la escritura. Porque una narración escrita, aunque se resuelva con textos formales, sin interpretación narrada, puede promover la interpretación en la oralidad, a través de preguntas que interroguen al texto, preguntas del propio autor, de sus colegas, de los coordinadores. Cierto es que para que las preguntas surjan se necesita el interés por pensar los problemas de la capacitación: la capacitación en la escuela, la capacitación fuera del horario de trabajo, su valoración, la consiguiente valoración del capacitador, de la envergadura de su tarea. ¿A quién se*

*atiende prioritariamente en la capacitación fuera de servicio, a los aspirantes, a los docentes de escuelas privadas? ¿Por qué los informes de la capacitación en servicio son menos formales y también menos frecuentes? ¿Es la capacitación en servicio una experiencia más cualificada?*

*El desarrollo de cada equipo, sus formas de trabajo y las trayectorias de sus integrantes imprime a la producción escrita ciertas particularidades. Pero el informe cuatrimestral unifica los actos de escritura de todos los equipos. Esto abre un problema de la coordinación: el para qué y el cómo se piden, proponen, promueven escrituras desde la coordinación puede favorecer que la escritura pueda verse como una oportunidad: oportunidad para construir, sistematizar y comunicar saber sobre la capacitación, sus prácticas, problemas, condiciones, hallazgos...*

(Fuente: Notas de la reunión de núcleo, 2003) .

# Segunda parte

## Algunos problemas prácticos de la Capacitación centrada en la escuela

### Presentación

En el primer apartado nos referimos a los procesos que atravesamos al producir nuestros propios textos sobre la capacitación docente. De las muchas preguntas que nos fuimos planteando a partir de esos textos, algunas tuvieron respuestas consensuadas en el equipo, otras generaron nuevas preguntas y gran parte de ellas quedaron abiertas, abonando el terreno para seguir trabajando.

A través de las escrituras se ha buscado producir conceptualizaciones que recuperen, además de las experiencias individuales de los capacitadores, la experiencia de producción del equipo en instancias de discusión y formación<sup>8</sup>.

Hemos incluido en esta segunda parte un conjunto de conceptualizaciones referidas a los ejes problemáticos de la capacitación que fueron seleccionadas con la intención de aportar a los debates que se vienen dando entre los colegas dedicados a la formación docente.

Los dos primeros textos de esta segunda parte fueron escritos por Héctor Ponce, en tanto el tercero pertenece a Adriana Castro y María Mónica Becerril.

Bajo el título de **Asistencia Técnica y capacitación en la escuela** planteamos discusiones de gran vigencia dentro del campo de la formación docente continua: ¿por qué las asistencias técnicas constituyen una etapa particular de la capacitación en las instituciones; quién es el sujeto de la demanda y qué se demanda?

El **segundo punto** lo dedicaremos a la cuestión de la diversidad en las situaciones de capacitación docente. Para esto haremos un cierto desarrollo a propósito de qué entendemos por diversidad en tanto condición de los procesos de aprendizaje y en tanto escenario institucional y examinaremos algunas concepciones de capacitación que contemplan la consideración de la diversidad de manera intencional y sistemática.

El **tercer punto** de esta segunda parte contiene un conjunto de reflexiones que hemos realizado a propósito de nuestras estrategias de trabajo. Nos guía la intención de compartirlas y, sobre todo, de producir un texto que invite a otros textos, en los que puedan leerse las prácticas de la capacitación, sus vicisitudes, marchas y contramarchas y, fundamentalmente, la producción conceptual que éstas generan.

<sup>8</sup> El equipo de Matemática participó de distintas instancias que nutrieron la formación de sus integrantes y la formación del equipo en cuanto tal.

Alguna de ellas fueron:

- Seminario interno, a cargo de Patricia Sadovsky.
- Encuentros bajo la modalidad de Ateneo, coordinados por Beatriz Alen.
- Seminario para capacitadores, donde participaban todos las áreas del núcleo.
- Encuentros con invitados para discutir temas puntuales (Gustavo Barallobres, Silvia Duschatzky).



## 1. Las asistencias técnicas

En este apartado nos proponemos abordar una instancia específica del proceso: las asistencias técnicas en tanto prácticas diversas que se despliegan bajo un mismo proyecto de capacitación. En el caso del proyecto *CePA en la escuela* está previsto que, luego de tres cuatrimestres de trabajo en una misma institución, la capacitación adopte la modalidad de Asistencia Técnica. Este cambio implica diversas modificaciones, por ejemplo la frecuencia de los encuentros de trabajo pasa a ser mensual. También la modalidad de trabajo se transforma: la intención es que cada encuentro esté orientado por alguna o varias preguntas que hayan sido elaboradas en las reuniones que maestros y directivos mantienen antes de los encuentros con el capacitador. Se construyen así demandas específicas —individuales y colectivas— hacia el capacitador que colabora con el grupo para interpretar los problemas y pensar alternativas de enseñanza. Esta dinámica encierra un presupuesto sobre prácticas no demasiado extendidas en las escuelas: los docentes, reunidos periódicamente analizan la marcha de la enseñanza, estudian los documentos curriculares, planifican una secuencia de actividades o discuten la observación de una clase.

Cada institución llega a la Asistencia Técnica (AT) desde puntos de partida diversos y con recorridos muy distintos. Lo que en cierto establecimiento es un logro que requirió mucho esfuerzo, en otro puede haber sido una condición preexistente a la capacitación. Por esta razón, no es viable establecer una propuesta homogénea ni homogeneizante para las AT en las escuelas.

Lejos de entenderse esta diversidad como una limitación o una dificultad en el proceso de capacitación, pensamos que se corresponde con el análisis de la complejidad que implica asumir lo diverso en cualquier acto de enseñanza. En otras palabras, trabajar a partir de la diversidad en los procesos de capacitación, requiere al mismo tiempo aceptar los variados puntos de llegada a que estos procesos conducen.

En consecuencia, entendemos las acciones de asistencia técnica como un conjunto de prácticas que pueden caracterizarse por la diversidad y la singularidad de los objetivos que persiguen, por el tipo de prácticas de enseñanza que favorecen en los maestros, por las discusiones que alientan en los equipos docentes, por la

relación que promueven con el conocimiento matemático que se analiza, por el intento de acordar nuevas pautas de trabajo en estos planos.

En consonancia con un enfoque de la Matemática que propone para el aula actividades de enseñanza que permitan a los niños asumir la responsabilidad de sus decisiones para resolver problemas, planteamos actividades de capacitación que favorezcan la construcción por parte de los maestros de criterios para tomar decisiones autónomas, fundadas en el análisis del conocimiento puesto en juego<sup>9</sup>. Esta postura abre nuevos interrogantes a nuestras intervenciones. Por ejemplo ¿qué implicancias tiene para esta concepción el carácter prescriptivo del currículum? Y aún más: si la capacitación, en tanto acción orientada a ampliar los marcos decisionales de los docentes, no tiene una intención prescriptiva (vg. no prescribe una única forma de enseñanza ni un único recorte de contenidos) ¿cómo se compatibiliza con el hecho de que desde el currículum se promueva una enseñanza basada en algunos presupuestos epistemológicos y no en otros? Aunque esta cuestión excede los propósitos del presente documento, creemos que la noción de devolución, central en nuestro marco conceptual, puede resultar fértil para analizar las AT.

Brousseau señala respecto del concepto de devolución: *“El trabajo del docente consiste pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro. Hay una gran diferencia entre adaptarse a un problema que plantea el medio, insoslayable, y adaptarse al deseo del docente. La significación del conocimiento es completamente diferente. Una situación de aprendizaje es una situación donde lo que se hace tiene un carácter de necesidad en relación con obligaciones que no son arbitrarias ni didácticas.(...) No basta “comunicar” un problema a un alumno para que ese problema se convierta en su problema y se sienta el único responsable de resolverlo. Tampoco basta que el alumno acepte esa responsabilidad para que el problema que resuelva sea un problema “universal” libre de presupuestos didácticos. Denominamos “devolución” a la actividad mediante la cual el docente intenta alcanzar ambos resultados.”*

(Brousseau, 1988).

<sup>9</sup> Aun cuando es claro que los conocimientos sobre los que se trabaja son diferentes: mientras que para los niños es un conocimiento puramente matemático, para los maestros es del orden de lo didáctico.

Algunas de las preguntas que forman parte de los debates del equipo de Matemática y que pueden ser consideradas como conocimientos que están en pleno proceso de construcción son: “¿cuáles son las condiciones mínimas necesarias para que a una escuela se le pueda devolver la responsabilidad de sostener su propia capacitación?, ¿qué es posible hacer para que se establezcan esas condiciones?, ¿qué tan profunda puede ser esa devolución?”

Otra cuestión que también hace a la heterogeneidad de las acciones de Asistencia Técnica es la vinculada con el usual recambio de maestros y directivos que se da en las escuelas. Las estrategias empleadas en cada establecimiento para que los acuerdos alcanzados sobrevivan a esta situación son diferentes. Así, por ejemplo, una de las alternativas fue incorporar a las reuniones de AT a algunos maestros responsables de ciclo que motorizaran las discusiones entre sus pares. Esta estrategia permitió, por un lado, aliviar responsabilidades de los equipos de conducción y, por otro, que distintos actores se responsabilizaran de la transmisión y de la continuidad de lo trabajado en el equipo docente durante las distintas etapas del proyecto de capacitación.

Al analizar este tipo de decisiones orientadas a instalar ciertas continuidades y consensuadas entre capacitadores y directivos, pudimos observar al menos cuatro fenómenos:

1- En las reuniones de AT es posible identificar en los comentarios de los maestros las huellas de las capacitaciones previas. Sus apreciaciones son más pertinentes en función del enfoque, es decir, ponen en relación la actividad que se está analizando con alguna similar trabajada en su propia capacitación. En síntesis, aparecen indicadores de su propio proceso de aprendizaje.

2- Parecería haber diferencias entre lo que los maestros pueden analizar en una actividad y lo que están en condiciones de poner en juego en el aula. Poner en escena los aspectos que ya identifican y hacerlo con cierta eficacia, reviste otro nivel de complejidad y exige disponer de muchas herramientas.

3- Resulta necesario establecer un nuevo contrato con los participantes de las AT pues aunque en la presentación se explicita claramente que el sentido de las AT no es ofrecer una nueva capacitación sino acompañar las discusiones del equipo docente sobre sus preguntas acerca de la enseñanza, los maestros tienden a volver insistentemente sobre ciertos relatos con la expectativa de tomar notas mientras el capacitador “dice”.

4- Desde una expectativa ingenua, que da por supuesto que a partir de las AT va a quedar resuelta en la escuela la continuidad del enfoque de enseñanza de la Matemática, se produce un tránsito hacia la toma de conciencia de que los problemas de la enseñanza no tienen una única solución y que la capacitación brinda algunas herramientas para generar consensos y también para definir nuevos problemas.

Cabe destacar que las AT también representan el cierre del proceso de capacitación, la finalización de una etapa, la presencia más esporádica del capacitador en la escuela. Quizá en esta escena se pone de relieve un hecho crítico que se juega a lo largo de todo el proceso: si la capacitación estuvo orientada hacia la elaboración de criterios de autonomía docente o si, por el contrario, los maestros han tomado la palabra del capacitador como “el deber ser” con el consiguiente efecto más o menos paralizante o de disolución.

Se producen así efectos a “dos puntas”. En una de ellas está la escuela y los maestros, en la otra está el propio capacitador.

¿Qué situaciones de la capacitación provocan nuevas hipótesis de trabajo en el capacitador? ¿Cómo se juegan en la autoevaluación del capacitador el hecho de que en muchos aspectos los logros alcanzados por los maestros no son los mismos que estaban previstos en su propio imaginario?

Estos son algunos de los interrogantes que surgen de esta nueva modalidad que adoptan las acciones de *CePA en la escuela* y para los cuales nuestro equipo no ha encontrado aún las primeras respuestas.

## 2. La cuestión de la diversidad

*Tiene sentido que nos planteemos trabajar una escuela en y para la diversidad, siempre y cuando afirmemos simultáneamente que trabajamos en y para la igualdad.*

Carlos Cullen, 1999.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Cullen, C. (1999) Prólogo a *Una escuela en y para la diversidad*. En: Devalle de Rendo, A. y Vega V., Aique.

En este apartado nos proponemos presentar algunos de los problemas, reflexiones e interrogantes que formaron parte de nuestra agenda de trabajo para pensar la capacitación, surgidos a partir de la reflexión sobre nuestra práctica cotidiana. Los Textos de la capacitación nos permitieron narrar la experiencia del equipo de Matemática y el proceso de elaboración de conoci-

tos sobre la capacitación misma. Quizás sea necesario destacar que asumimos la “cualidad de autor”, según palabras y categorías de Geertz (1989) “porque no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye desde la experiencia, una interpretación de estas realidades”.

## 2.1 Escenarios de la diversidad

Con la idea de “escenarios de la diversidad” apuntamos a destacar las múltiples dimensiones que este concepto de diversidad encierra, como así también, los variados supuestos que portan maestros y capacitadores que comparten el espacio de la capacitación.

Un aspecto complejo de la tarea y que fue desplegándose desde el comienzo del proyecto, está relacionado con las distintas maneras en que el problema de la diversidad nos interpela tanto en las clases de Matemática con los niños, como también en las acciones de capacitación con los maestros.

Esta cuestión, si bien no era nueva, nos exigía —y nos exige— la elaboración de respuestas pedagógicas que nos permitan avanzar en la comprensión. Al igual que en cualquier otro proceso de enseñanza, resulta poco fértil el intento de generalización de estrategias de capacitación. Y sobre todo teniendo en cuenta que el proyecto *CePA en la escuela* es una acción de capacitación en la que se juega de modo muy fuerte en el plano de lo individual, en el mano a mano con cada maestro.

Esto mismo que ya sabíamos como maestros o profesores de diferentes niveles del sistema, lo reafirmamos también en el rol de capacitadores.

En el documento de presentación de *CePA en la escuela*, puede leerse:

*En los cursos que aquí se presentan, un eje central será el análisis y elaboración de propuestas que apunten a una “enseñanza de la Matemática para que todos aprendan”. Para ello se despelgará de forma explícita a lo largo de los encuentros, el desarrollo de un trabajo didáctico que tome en cuenta las muchas formas en que la diversidad se hace presente en la clase de Matemática: diversidad cultural, diversidad de experiencias escolares de los alumnos, de formación de los docentes, de situaciones socioeconómicas, variedad de perspectiva e intereses, etcétera.*

Ya planteábamos en nuestros primeros textos que el alumno medio no existe y que es una construcción que nos permite pensar en el desarrollo de una clase o de una secuencia de enseñanza. Asimismo entendimos que esta perspectiva también nos permite pensar en los docentes en situación de aprendizaje.

A partir de los meses iniciales de desarrollo del proyecto, y reconociendo que los maestros y las escuelas tenían recorridos distintos respecto de la capacitación, —conocimientos diferentes, variedad de necesidades respecto de la enseñanza, etc.— extendimos la idea de lo diverso a los maestros y a los propios capacitadores.

Como si lo diverso fuera a la vez una marca y un motor de la capacitación<sup>11</sup>, cambian nuestras propuestas y expectativas de trabajo y vimos cómo, desde la perspectiva de los docentes, fueron cambiando los “problemas” y el marco de confrontación o de discusión entre pares.

En los registros de reuniones de nuestro equipo encontramos que una capacitadora destaca lo siguiente:

*Estas cuestiones (el cambio en el marco de confrontación entre maestros) creo que de algún modo son “huellas” de la experiencia de capacitación, pero a la vez también son nuevas demandas para nuestro posicionamiento”.*

(Fuente: Registro de reunión, 10 de abril de 2003).

Resulta desafiante para nuestra tarea la idea de alentar el debate y la reflexión sobre la diversidad precisamente desde una disciplina que, como la Matemática, en el imaginario colectivo y desde las prácticas reales, con frecuencia es el paradigma de la exclusión, la diferenciación y la selección. En efecto, de manera extendida, la Matemática ha sido y suele ser presentada y percibida por algunos como una disciplina para la que es necesario poseer una habilidad especial o un don natural. Estas posiciones consideran a quienes “fracasan”, como autores o responsables de su propio fracaso, ocultando el hecho de “que las organizaciones (en esta

<sup>11</sup> Consideramos que los problemas y nuevas preguntas que aparecen en cada acción particular actúan como motor de estrategias y nuevos conocimientos sobre la capacitación.

caso la escuela y dentro de ella la clase de Matemática) tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad” (Perrenoud, 1984: 18)<sup>12</sup>.

Retomando estas ideas, creemos que es relevante pedagógica y socialmente desnaturalizar la concepción usual que asocia de modo directo la diversidad con las dificultades de aprendizaje, especialmente en el ámbito de la Matemática.

## 2.2 Trabajar con los maestros la diversidad en el aula

En muchas aulas, el trabajo que se hace con vistas a considerar la heterogeneidad, se apoya en la ausencia de desafíos para quienes no aprenden según lo previsto.

“Que haga lo que pueda” suele ser una expresión enunciada por quienes intentan descomprimir la presión de un sistema que funciona regulando temporalmente los aprendizajes. Esta preocupación, sin quererlo, suele responder a supuestos inversos a los de una consideración de la diversidad en procura de una enseñanza inclusiva. No se democratiza la enseñanza permitiendo que los niños hagan lo que puedan, sino planteándonos qué podemos hacer para que cada niño pueda más.

Si bien no vamos a abordar en este apartado la discusión sobre la relación entre el plano político y las prácticas didácticas, creemos que la preocupación por el trabajo con la diversidad en el aula mantiene un cierto vínculo con el desarrollo de un modelo didáctico en el que se reconoce que los alumnos se aproximan al conocimiento a partir de sus posibilidades y saberes. El debate sobre lo diverso carece de sentido bajo un modelo normativo en el cual el maestro muestra lo que hay que hacer y los alumnos lo repiten, todos al mismo tiempo y de la misma manera. En otras palabras, así como pensamos que las clases albergaran la atención de lo diverso desde el nacimiento de los sistemas educativos, al menos desde algunas experiencias específicas, conjeturamos que tal atención no era observable bajo cierto funcionamiento didáctico.

Un supuesto extendido es que con los “diferentes” hay que hacer cosas diferentes, como si los que aprenden más despacio, los que tienen “dificultades” y hasta los excluidos, tuvieran una manera particular de aprender. Como si hubiera una teoría de aprendizaje para los que rinden de acuerdo a lo previsto y otra para los que atraviesan el sistema educativo con dificultad.

Suele caracterizarse a los niños que van a tener una trayectoria no muy larga en el sistema o que van a recorrerlo con ciertos obstáculos, como “niños con dificultad”, ubicándose así los problemas del lado de los

alumnos. Pero la alternativa no es buscar mejores maneras de “acomodar” a estos chicos a la escuela (que los excluye). La cuestión primera es poner en duda el diagnóstico: una cosa es pensar que son niños con dificultades, y otra muy distinta es concebir que son niños que transitan la escolaridad con marchas y contramarchas.

No desconocemos que actualmente ocuparse de la diversidad pareciera ser en algún sentido “políticamente correcto”, soslayándose a veces la explicitación de que en el aula la diversidad plantea un problema para el maestro. Aunque los capacitadores alentamos a que se propicie el trabajo con “lo diverso”, se produce siempre una tensión entre la diversidad de procedimientos que los niños ponen en juego y la intervención docente.

Si esta tensión no se trabaja de modo explícito en la capacitación, el maestro se cuestiona su propia competencia en lugar de reconocer a la diversidad como un problema didáctico sumamente complejo que debe enfrentar cualquiera que asuma la enseñanza desde la perspectiva que proponemos.

Es posible concebir distintos planos cuando hablamos de diversidad. Por ejemplo, sostenemos en las instancias de capacitación que es importante y necesario alentar a los niños para que desplieguen y coexistan estrategias diversas de resolución. Conocemos algunas intervenciones docentes que favorecen esta diversidad y podemos colocarlas como objeto de análisis en la capacitación. Sin embargo, creemos que es necesario ser cuidadosos, porque aceptar diversidad de estrategias no significa saber generar situaciones potentes de enseñanza para niños con posibilidades diversas. Éste es un desafío mayor y también un límite mayor. Hay algunas respuestas que pueden buscarse en la Didáctica de la Matemática, pero en gran cantidad de situaciones esto no es posible, se trata de un problema que, por su complejidad, amerita la consideración de distintas dimensiones. Si bien la mayoría de las veces los comentarios de los maestros remiten a situaciones que pueden destrabarse desde algunos conocimientos

<sup>12</sup> Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

didácticos, en otras oportunidades la didáctica no alcanza. Establecer esta frontera es una tarea ardua y, si no se

la señala, los docentes se “desencanten” con la propuesta de capacitación y que la impugnan globalmente.

### 3. Acerca de nuestras estrategias

¿Por qué elegimos incluir, en este texto un apartado acerca de las estrategias de capacitación? En principio, porque queremos compartir un conjunto de intervenciones didácticas de los capacitadores que, quizás, nutran nuevos debates en otros contextos y con otros colegas. Además, nos resulta una oportunidad para sistematizar

algunas de nuestras reflexiones sobre la capacitación docente con eje en la escuela. Contamos con un sustento teórico bien definido en lo que hace a los enfoques didácticos de la Matemática escolar. Pero es indudable que este sustento está menos desarrollado y es más intuitivo respecto de la capacitación misma.

#### 3.1 La contratación inicial en las escuelas

En el comienzo del Programa de *CePA en la escuela*, se intentó firmar con cada institución un “contrato” en el que se explicitaban las condiciones que debían cumplir las escuelas para llevar adelante una acción institucional de capacitación. Estos documentos fueron desestimados por algunos de nosotros ya que tornaban difícil el inicio de una acción y, porque reconocimos que muchas de las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de capacitación debían ser construidas en el curso de la acción.

Por ejemplo, en el informe de un capacitador se muestra la necesidad de llegar a acuerdos y de sostenerlos cotidianamente:

*...en la última reunión acordamos que es necesario reunirnos en la biblioteca para que no tengamos tantas interrupciones, que es más eficiente el uso del tiempo si en el día previo se les recuerda a los maestros (de grado y curriculares) la visita del capacitador el día siguiente.*

(Fuente: Memoria de capacitador, 1º cuatrimestre de 2003).

Otra capacitadora decide:

*...Antes de comenzar con los cursos en servicio tuve un par de encuentros con la directora, la vice y la secretaria. La primera reunión fue para trabajar la propuesta de capacitación así como cuestiones organizativas, en la segunda reunión se pudieron trabajar temas referidos al enfoque desde el cuál entendemos la enseñanza de la Matemática. También acordamos lineamientos en relación con la forma de trabajo.*

(Fuente: Memoria de capacitadora, abril de 2003).

Las condiciones, entonces, forman parte de los contenidos a ser trabajados en cada acción institucional, por lo que pueden ser pensadas como logro de la institución y no como situación dada de antemano. La búsqueda de un “socio”, sea un integrante del equipo directivo o un docente, que ayude a sostener la acción y se sienta parte activa de la propuesta, es una estrategia que nos ayudó a dar factibilidad a algunas acciones que parecían difíciles.

#### 3.2 “Esto con mis chicos no se puede”

Una cuestión que aparece con frecuencia es: “eso con mis chicos no se puede”. Así enunciado el problema fue discutido en el equipo, ya que algunos maestros manifestaban que la propuesta del capacitador era muy lejana a las posibilidades de sus alumnos. Durante mucho tiempo pensamos en cómo revertir esta situación con acciones concretas, es decir, no sólo desde el discurso o la fundamentación teórica.

Por ejemplo, ante el cuestionamiento de una docente

de cuarto grado que insistía que el problema presentado era difícil para sus alumnos, una de las capacitadoras relata su intervención:

*Les pido que hagamos una lista de los conocimientos que tenían los chicos para resolver este problema entendiendo que es uno de los primeros problemas del año y que se apoyan en saberes construidos en tercero. Hacemos la lista y les digo que esos son los contenidos que vamos a trabajar para que estos nenes puedan.*

(Fuente: Memoria de capacitadora, mayo de 2003).

Es decir, más allá del grado al que nos estemos refiriendo, la capacitadora propone una estrategia para que el docente asuma la enseñanza de aquellos contenidos que obstaculizan los nuevos aprendizajes para sus alumnos, que transforme la afirmación tan categórica de “no pueden” en “no pueden todavía, pero podrán”.

Otra intervención extraída del mismo informe, a propósito del mismo problema:

### 3.3 Cómo promover espacios de discusión

Un problema que frecuentemente apareció en el equipo fue el de encontrar estrategias para promover la discusión entre los docentes, de un mismo ciclo, o de grados paralelos o de cualquier otro agrupamiento organizado por las escuelas. Es decir, intentamos encontrar algunos modos de generar condiciones propicias para el intercambio y el trabajo colectivo.

Sabemos que la confrontación de ideas y de argumentos entre los distintos actores de la capacitación permite que emerjan los supuestos que sostienen la tarea docente, tanto de los maestros y directivos como de los mismos capacitadores. La oportunidad de explicitar esos supuestos promueve la aparición de dificultades u obstáculos de distinto orden: de la gestión de clase, de los contenidos matemáticos, de la planificación, que son necesarios trabajar en los encuentros, con actividades y bibliografías adecuadas. Favorecer el intercambio implica habilitar las voces de los docentes y valorar los saberes particulares que portan.

*...No sé, de este modo traté de confrontar algunas posiciones, que busquen argumentos para fundamentar algunas ideas porque al principio sentí que me decían lo que creían que yo quería oír, pero al traer la posición del docente mayor —que había anotado en el cuaderno— los puse en una contradicción y nos metimos en una mejor discusión.*

*Seguramente cada uno seguirá con lo suyo, pero intente, por lo menos, que hallaran argumentos para sus decisiones actuales.*

*... Mi preocupación con este ciclo fue que comenzaran a usar la carpeta llena de bibliografía que la escuela tiene. Decidí trabajar con ella durante todos los encuentros, la utilizara mucho o no. Querían que la vieran. Y así fue cómo fueron encontrando artículos, documentos, actividades, etc. referidos a división y multiplicación.*

(Fuente: Memoria de capacitadora, setiembre de 2003).

*... Cuando insisten en que eso es imposible que salga en sus alumnos, les pido que me cuenten qué es imposible, que lo enumeren. Dicen: la tabla (como modo de organización) y los saltos de 10 en 10. Les pregunto qué les parece que el maestro trabajó antes para que esto esté disponible.*

Una vez más, el capacitador pone énfasis en las condiciones que favorecieron a los alumnos que sí pudieron resolver lo planteado, intentando despojar el sentido implícito de “condición previa e irreversible” del aprendizaje de los alumnos.

Otro ejemplo es el de una capacitadora que relata su intento por cuestionar algunas certezas de los docentes de segundo ciclo con respecto a la enseñanza clásica de la división:

*...Cierro el cuaderno y les digo:*

*-¿Qué les parece a ustedes que podemos hacer para que la división se APRENDA; para que los chicos sepan dividir? Porque los datos de diferentes fuentes, entre otras, de los docentes del tercer ciclo de esta y otras escuelas, señalan que los alumnos no aprenden a dividir. Que los chicos no comprenden lo que hacen; que las cuentas tienen errores garrafales y los nenes no se dan cuenta; que los que dejan la escuela, no la recuerdan...*

(Fuente: memoria, marzo de 2003).

La estrategia que la capacitadora presenta en su texto apela a devolverle al docente su protagonismo en la construcción de criterios didácticos compartidos que permitan reflexionar sobre ciertas dificultades de la enseñanza. Se deja de lado el propio “libreto” para propiciar el proceso de aprendizaje de los docentes en la toma de decisiones didácticas que forman parte de su tarea de todos los días.

Pensar, diseñar o discutir estrategias de capacitación supone una indagación importante acerca del trabajo propuesto por el docente, como por ejemplo, cuando en una de las intervenciones ya comentada se decía:

*“Les pregunto qué les parece que el maestro trabajó antes para que esto esté disponible...”*

Se puede observar cómo la capacitadora intenta, además de resolver una problemática específica, entrar en diálogo con el docente centrándose en la enseñanza de unos contenidos.

### 3.4 El proceso de aprendizaje de los docentes

Las estrategias anteriores muestran parte de los criterios que definen la tarea de los capacitadores, que gestionan espacios de trabajo particulares, en los que los sujetos del aprendizaje son profesionales. En el siguiente ejemplo, el planteo de un juego para enseñar Matemática persigue una finalidad didáctica que el capacitador destaca para apuntar al análisis de la propuesta.

*...Surgió también la necesidad de revisar el tratamiento que se le da a los números, y se enfocó un trabajo centrado en ciertos juegos, poniendo el acento en que los alumnos se involucren en el análisis de las relaciones matemáticas que subyacen a dichos juegos. El problema que motivó las reuniones fue como aprovechar esos juegos para que los niños aprendan más sobre los números, las operaciones y los problemas que se puedan presentar. Un ratito jugar y muy fuerte discutir la matemática que implican esos juegos mediante situaciones simuladas de los juegos y problemas nuevos.*

(Fuente: memoria, octubre de 2003).

El recurso didáctico del juego habilita al capacitador a poner en evidencia que no puede perderse de vista el objetivo que como docentes nos proponemos: que los chicos aprendan matemática.

El lugar dado al proceso de aprendizaje de los docentes se ve claramente en la siguiente memoria que refleja la resolución de un problema frecuente: la llegada de un maestro suplente a la escuela y a los encuentros de capacitación. En ocasiones y en distintos momentos del año hay maestros que están desarrollando expe-

riencias en sus aulas y piden licencia. Los capacitadores reciben a sus suplentes. Ante esto el capacitador tiene que resolver su estrategia intentando responder a la pregunta acerca de “¿quiénes son los sujetos de la capacitación?” y, en consecuencia, priorizar acciones.

En este caso, la capacitadora lo resuelve de este modo:

*... Luego de pensar unos minutos (el tiempo máximo que uno suele tener en batalla) planteo que así como la directora esta pensando en no interrumpir el trabajo iniciado con los niños, yo debo priorizar el aprendizaje de las dos maestras que están faltando por unos días y sugiero , que para que sea fértil para ellas, será mejor esperar a su retorno y empezar con primero. Que las dos suplentes observen las clases de primero, sigan planificando y participen de los espacios de lectura y discusión , pero priorizo que sean las mismas “alumnas” del curso quienes tengan a su cargo la puesta en practica de la secuencia que empezaron a analizar.*

*Creo haber decidido lo correcto. Para ello tuve que fundamentar a la directora que esto era un curso de capacitación para los docentes y que íbamos a priorizar la enseñanza y el aprendizaje de ellas, y tal vez, no tanto lo inmediato para los niños.*

(Fuente: Memoria de una capacitadora, agosto de 2003).

Ir poniendo en juego diversas estrategias, teniendo en claro que parte de nuestro objeto de trabajo es el proceso de aprendizaje de los docentes, supone anticipar, analizar, amasar un conjunto de acciones y decisiones que se irán modificando vez a vez , de acuerdo a los contextos y condiciones que las limiten.

## 4. Para seguir pensando

Finalmente, queremos señalar aquí que las reflexiones y preocupaciones de los capacitadores traducidas en textos, se encuentran en línea con el propósito de brindar herramientas para profundizar el trabajo colectivo en las escuelas. De este modo pensamos que es posible promover instancias de enriquecimiento profesional y personal, de construcción de mejores condiciones para la enseñanza y fundamentalmente mejores condiciones para que todos aprendan.

En esta búsqueda nos seguimos haciendo preguntas en torno a la capacitación en tanto objeto de reflexión en sí mismo, preguntas que generan nuevas hipótesis

de trabajo, nuevas agendas de discusión, preguntas que encontramos en los textos de la capacitación.

Los siguientes son algunos ejemplos de esto:

*El debate sobre la evaluación de las marcas de la capacitación puso nuevamente sobre la mesa algunas de nuestras discusiones: ¿cuáles son los contenidos que se enseñan en la capacitación, son matemáticos, son didácticos? ¿qué debemos acordar entre todos? ¿es necesario que acordemos?*

(Fuente: Reunión de equipo, octubre de 2003).

... en la capacitación trabajamos desde nuestra lógica y los maestros leen desde su propia lógica... Estas lógicas coexisten pero una va a primar al tomar decisiones ¿qué anticipamos nosotros de la incidencia de estas lógicas que operan en las decisiones de los docentes?... Muchas veces en la capacitación no tomamos en cuenta los conocimientos y las interpretaciones que hacen los docentes desde los marcos conceptuales... Cabalgamos sobre una secuencia y su análisis y las preguntas son las nuestras desde el marco que sustentamos ¿ como hacer explícitas las interpretaciones de los maestros y cabalgar sobre ellas?

(Fuente: reunión del equipo, julio de 2003).

...A mí me parece que bajo ciertas condiciones, el hecho de devolverle a la directora la responsabilidad de sostener la capacitación en su escuela, funciona como motor de avance.

Ahora bien, ¿qué condiciones? ¿en qué momento? ¿Es generalizable? ¿Cómo hacer para responsabilizarla y que no largue todo porque no lo puede sostener? No sé.

(Fuente: Memoria de un capacitador, mayo de 2003).

Como capacitador me persigue la idea de si el trabajo podría haber generado mayores avances en los maestros, si no es poco lo que aprendieron, si es posible provocar más conocimientos... ¿Cuánto (más) puede la capacitación hizo una marca. Seguramente cada uno se apropió de los temas tanto como pudo, con lo que tenía. En muchas ocasiones los conceptos que planteamos o los que leen en el PDC, los maestros los significan de modo muy distinto al que nosotros suponemos. Ellos creen estar entendiendo lo que nosotros decimos... A veces los criticamos por eso, en el supuesto de que el sentido de los conocimientos que nombramos y las relaciones entre ellos son "visibles" por sí mismas y no una actividad del sujeto sobre los mismos... Ellos creen estar entendiendo lo que nosotros decimos y nosotros creemos que somos claros también podría ser una frase que un investigador podría escribir sobre nuestro propio trabajo.

(Fuente: Memoria de un capacitador, noviembre de 2003).

...Algunas veces pienso que un tipo de logro de los maestros es que "pesquen" qué mirar en una actividad, y otra diferente es que puedan poner en juego con cierta eficiencia estos mismos aspectos en el aula. Me parece que poner en escena lo que ya identifican, es mucho más complejo y que les exige muchas más herramientas.

Si esta idea fuera cierta, tal vez tengamos que pensar en el proceso de capacitación, porque si sólo miramos las modificaciones de las prácticas, nos estaríamos perdiendo de algunos efectos que la capacitación va produciendo.

(Fuente: Memoria de un capacitador, diciembre de 2003).

...acordamos que la capacitación no debe ser prescriptiva, pero de lo que no estamos seguros es que todos estemos pensando lo mismo cuando pensamos en qué quiere decir prescriptivo, por lo que se propone como asunto a discutir...entre la visión de que "hay que mostrar a los docentes qué y cómo tienen que enseñar", y en el otro polo "no es posible enseñar a los docentes si no se trabaja sobre sus propios intereses y con sus prácticas habituales" hay todo un abanico de prácticas de capacitación que se pueden llevar adelante y que habría que discutir.

(Fuente: Reunión de equipo, 17 de julio de 2003).

...Me resultó muy útil haber trabajado en una de las reuniones del equipo todo lo referido a producción escrita y su relación con la evaluación de proceso y final...

(Fuente: informe de un Ateneo para docentes del Nivel Inicial, 2003).

...la posibilidad que tenemos de pensar en nuestra propia tarea está en pensar sobre algo escrito porque se valoriza más lo escrito.

(Fuente: Reunión de equipo de capacitadores, 22 de mayo de 2003).

Tal como lo habíamos charlado en la última reunión, la idea es recuperar esta segunda parte de la acción en cada escuela a la luz de las hipótesis/ problematizaciones que fueron surgiendo en las reuniones y seminarios. Se trataría de dar cuenta del recorrido, poniendo en relación la propuesta de trabajo con lo realizado y teniendo en cuenta para ello, entre otros:

Las condiciones de la capacitación (como siguió la gestión de los tiempos / espacios, la modalidad gral adoptada en los E.S, su articulación con FS....)

El trabajo con la práctica (cómo se ha recuperado, cuestiones significativas desde allí surgidas)

La problematización de la tarea por parte de los docentes/ sus supuestos

El lugar de los directivos ( otros actores: bibliotecario, maestro recuperador) y el trabajo realizado

La incorporación de la diversidad /desigualdad (cómo ha aparecido, como ha sido tematizada por los docentes, el tratamiento)

El impacto de la capacitación, en términos de si se establecieron criterios, pautas de trabajo (respecto a planificación, secuencias en la organización de contenidos, etc), nuevas preguntas.

(Fuente: Mensaje de correo electrónico enviado a los capacitadores del equipo al finalizar del primer cuatrimestre de 2002).



## Bibliografía

Arnaus R. “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica”, 1993.

Bombini G. “Documento de trabajo del Núcleo Currículum, saberes y conocimiento escolar”, CePA, 2002.

Cobb, P. “¿Dónde está la mente?” Artículo original publicado en : *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College, Columbia University, 1996.

Cullen, C. Prólogo a Devalle de Rendo, A. y Vega V. *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique, 1999.

Fairclough, N. *Discourse and Social Change*. Polity Press, 1992.

Mc Ewan, H. *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

Perrenoud, P. “El trabajo sobre los habitus en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”. Ginebra: Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, 1995.

Perrenoud, P. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.