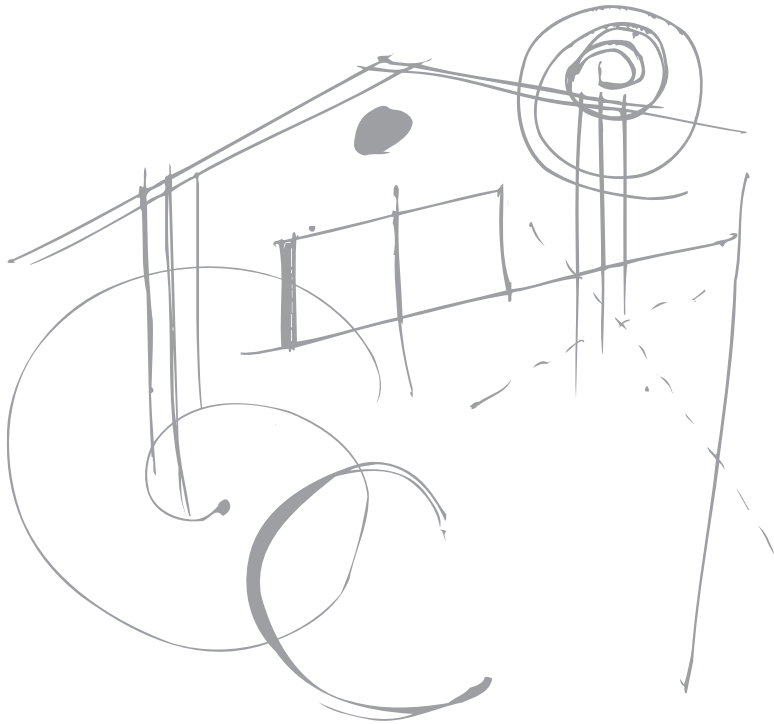


ACERCA DE LA CAPACITACIÓN

# CePA EN LA ESCUELA

PROPUESTA DE FORMACION PARA  
DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO



Sobre la base de los  
informes y documentos  
del proyecto “CePA en la  
escuela” se hicieron cargo  
de la escritura:

**Analia Segal**

**Sofia Thisted**

**Mirta Hanfling**

**Gustavo Bombini**

**Beatriz Alen**

Editora: **Claudia López**

ENTRE EL 2001 Y EL 2003 EL EQUIPO DE RESPONSABLES DE “CEPA EN LA ESCUELA” ESTUVO CONFORMADO POR ANALÍA SEGAL, SOFÍA THISTED, NOEMÍ DOUBLIER, MIRTA HANFLING, LAURA SANTILLÁN, ADRIANA DIAZ, MIRTA KAUDERER, GUSTAVO BOMBINI, JOSÉ CALARCO, ISABELINO SIEDE; DIANA GONZÁLEZ Y PABLO COLOTTA.

# CePA EN LA ESCUELA

PROPUESTA DE FORMACION PARA DOCENTES  
DE NIVEL PRIMARIO



# Indice

PAG

Prólogo	6
<b>PRIMERA PARTE</b>	<b>9</b>
Orígenes de la propuesta	10
Intenciones inaugurales	10
Instancias	10
Recorridos	11
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<b>14</b>
Supuestos, realidades, invenciones	15
El compromiso institucional	15
Los lugares del capacitador	16
La entrada al “privado” mundo de las aulas	18
Planificar juntos	19
El rol directivo y la capacitación	20
Las urgencias de las escuelas	20
<b>TERCERA PARTE</b>	<b>22</b>
Alternativas temáticas y organizativas	23
Áreas curriculares y equipos de conducción	24
Capacitación y propuesta curricular	25
Problematización de la enseñanza y el aprendizaje	26
La diversidad en los escenarios de la capacitación	30
<b>Notas</b>	<b>33</b>

## Prólogo

Esta publicación recoge parte de la experiencia de equipos de la Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en un proyecto de formación destinado a escuelas primarias, denominado “CePA en la escuela” y ha sido construido sobre la base de documentos de trabajo que encuadraron la experiencia y escrituras de coordinadores y capacitadores producidas a lo largo del 2002 y 2003. Esta característica, plural e histórica, hará que los lectores se encuentren con múltiples voces: la de los docentes, la de los capacitadores, la de los responsables y coordinadores del proyecto, la de los responsables de la gestión del CePA, la de autores que nos acompañaron en nuestras preguntas.

Fue arduo el camino para recuperar el camino para recuperar por escrito. Por momentos, pese al empeño en definir y seleccionar las citas que atraviesan el texto, nos hemos perdido. Más aún, creemos que en muchos casos no sabemos decir exactamente de quién son las palabras. Esto que, a primera vista se nos tornó una de las grandes dificultades de la puesta en texto, nos condujo a la certeza de que, como el trabajo de capacitación que la originó, esta publicación lleva el sello de una producción colectiva. Una producción donde son significativos los

ecos, las respuestas, las afirmaciones y dudas que compartimos y que, en tanto compartidas, adquieren un carácter plural que es uno de los rasgos de nuestro trabajo cotidiano.

“CePA en la escuela” nació de la necesidad de recrear los espacios de formación en las escuelas. En este sentido, el desafío particular del proyecto consistió en plantear propuestas de trabajo que incorporaran las problematizaciones de maestros y directivos en torno de sus propias prácticas y que, al hacerlo, abrieran múltiples relaciones y diálogos: el diálogo institucional alrededor de la enseñanza y el aprendizaje, el diálogo con los aportes teóricos provenientes de los diversos campos de conocimientos que participan de la reflexión educativa y cultural y el diálogo con la producción curricular de la Ciudad.

La forma organizativa de nuestras acciones tuvo como escenario privilegiado la institución escolar. Justamente porque, en el contexto de profundización de las desigualdades, creímos necesario sostener proyectos de capacitación cercanos a las escuelas, en los que se reconozcan las condiciones reales del funcionamiento institucional. Nos pareció fundamental que fuera la escuela real y concreta el ámbito en el cual se discutieran cuestiones como el “éxito” o el “fracaso”

escolar, donde se recuperara conceptualmente la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, donde se construyeran propuestas de trabajo que consideraran la heterogeneidad y la desigualdad en las aulas como desafío pedagógico y didáctico. Este escenario formativo permitió elaborar, llevar a las aulas y analizar propuestas en el seno mismo de los equipos docentes. La capacitación tuvo que poner palabras a lo que se percibe, escuchar lo que la escuela dice, dar forma a preguntas propias y ajenas y también, por momentos, confesar su impaciencia frente a una realidad que se resiste persistentemente (¿sabiamente?) a sus intenciones. De estas voces está sustancialmente hecha esta publicación.

Esto fue y es “CePA en la escuela”, y de esto tratan estas memorias. Como tales, los lectores podrán encontrarse o reencontrarse con los gestos cotidianos de los docentes y directivos. Fugazmente, sobrevuelan los alumnos, nombrados desde las preocupaciones de los colegas o desde las nuestras. Núcleo duro de éste y otros proyectos de formación que dialogan con los equipos docentes sabiendo que hay un sentido compartido: buscar una y otra vez las formas de sostener los derechos educativos de los chicos.

Entre los años 2001 y 2003, 2376 docentes y 220 instituciones partici-

paron en acciones de este tipo. En CePA la discusión sobre los dispositivos que permitan aumentar su capacidad de llegada a las escuelas primarias de la Ciudad es cotidiana, porque sabemos que la deuda con ellas no está saldada y porque los escenarios se han tornado, en estos años, más complejos.

Luego de varios intentos, la última versión de este texto se hizo en diciembre del 2005. A más de cuatro años de iniciado el proyecto, creo que su publicación es oportuna, en la medida en que se recuperan las intenciones de origen, los derroteros, las certezas construidas, las negociaciones y dudas, las marchas y dificultades de un proyecto de un alto grado de compromiso que se tornó viable. Esta suerte de mirada hacia atrás sobre este proyecto en particular intenta aportar elementos que alimenten, hacia adelante, una preocupación insistente: que la capacitación ofrezca marcos que ayuden a pensar la tarea de enseñar.

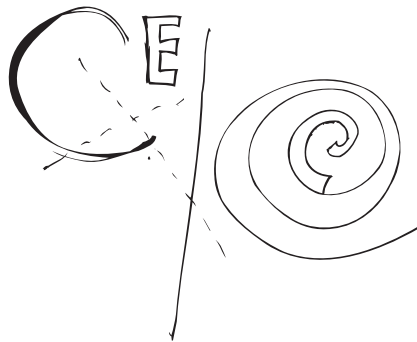
Porque interesa producir conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza, sus posibles transformaciones y el modo en que los docentes dan cuenta de ello. Porque importa el armado de una trama en la que docente y capacitador sostengan sus perspectivas e identidades al mismo tiempo que construyen un conoci-

miento examinado sobre esas prácticas. Porque resulta urgente sostener experiencias que hagan que la formación sea parte de las condiciones del trabajo docente. Por todo esto, espero y deseo que sea un feliz hallazgo su lectura.

**Analía Segal**

COORDINADORA ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA

## PRIMERA PARTE



## ORÍGENES DE LA PROPUESTA

Durante el segundo cuatrimestre del 2001, el CePA se propuso iniciar una nueva línea de formación que partía de la preocupación por articular los requerimientos de las instituciones, en la puesta en marcha de proyectos institucionales, con algunos de los temas y enfoques que introducían los Prediseños Curriculares<sup>4</sup> y las prioridades políticas de la gestión en torno a potenciar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en nuestras escuelas.

Por eso, se diseñó una modalidad de capacitación centrada en la escuela que alternaba instancias de formación en las disciplinas con otras más orientadas a pensar las prácticas cotidianas de cada una de las instituciones implicadas. Los temas de formación propuestos fueron formulados a partir de la recuperación de campos temáticos amplios y de algunas problemáticas recurrentes en el trabajo cotidiano escolar.

Se partió de la recuperación de las experiencias de capacitación “en servicio” y “mixta”<sup>2</sup> que se venían realizando desde el CePA. Con la intención de potenciar sustantivamente la organización del trabajo pedagógico de las escuelas, se trató de poner en el centro de la capacitación a los maestros, a los equipos directivos y a los bibliotecarios.

## INTENCIONES INAUGURALES

Más allá de las áreas curriculares y de sus marcos teóricos de referencia, nos preocupó reponer, en los espacios de formación de los docentes de la Ciudad, el debate acerca de algunas cuestiones como:

- qué se enseña hoy en las escuelas y de qué modos se relaciona con la cultura de esta época;
- mediante qué procesos y bajo qué condiciones tanto los que aprenden como los que enseñan construyen conocimientos;

- cuáles son los conflictos cotidianos que tienen lugar en las escuelas pensadas como ámbitos de integración de las diferencias sociales, de edad, de género, lingüísticas, etc.

Se buscó que, en diálogo con los proyectos distritales y con las necesidades de las escuelas, estas temáticas generales contaran con definiciones y recortes específicos, así como también que se fueran definiendo los modos de participación de los docentes y equipos directivos.

“CePA en la escuela”, pensado en sus inicios como un proyecto exploratorio, nos permitió:

- direccionar la oferta de la capacitación en función de una agenda de prioridades de la gestión;
- construir una mirada compleja y múltiple sobre los problemas de la enseñanza articulando preocupaciones de los tres núcleos de formación de CePA (Sociedad y cultura contemporáneas; Sujetos e instituciones educativas; Currículum, saberes y conocimiento escolar <sup>3</sup>;
- poner a prueba un formato que ofreciera espacios de formación preservados de las urgencias de las escuelas y espacios de acompañamiento efectivo en lo cotidiano;
- fortalecer un diálogo con la instancias intermedias de conducción de primaria (dirección del área, supervisores);
- promover prácticas de capacitación institucional, en el sentido de pasar de la capacitación como decisión e insumo individual a formas que articularan institucionalmente estos esfuerzos individuales;
- articular las propuestas del CePA con algunos lineamientos que el Ministerio de Educación de la Nación estaba proponiendo<sup>4</sup>.

## INSTANCIAS

Originalmente, esta capacitación estuvo pensada como un conjunto de acciones articuladas: acciones en servicio, encuentros presencia-

les y trabajos autónomos fuera de servicio.

**a)** Las acciones en servicio se realizaban en cada una de las instituciones y podían incluir: reuniones generales o de ciclo, encuentros de asesoramiento a uno o varios docentes, observaciones y registros de clase (propias, entre colegas, del o al capacitador) y otras modalidades que resultaran convenientes para la marcha del curso.

**b)** Los encuentros presenciales fuera de servicio reunían a todos los equipos de un mismo grupo y sus contenidos se articulaban con las acciones en servicio. Estos encuentros se realizaban en sedes rotativas entre las escuelas.

**c)** Los trabajos autónomos eran realizados por los docentes fuera de su horario de trabajo en forma individual o grupal y se efectuaban según las pautas y plazos fijados por el capacitador.

La acreditación del curso implicaba haber participado en todas las instancias correspondientes y la aprobación de una evaluación final.

## RECORRIDOS

Si bien al inicio del proyecto había una sinonimia entre “CePA en la escuela” y “capacitación mixta” en primaria, se preveía que esta denominación y su impronta se extendieran al interior de la institución. En este sentido, “CePA en la escuela”, resultó un buen ejemplo de proyecto de innovación que, luego de un período de trabajo, pasó a formar parte del conjunto de las iniciativas de los subnúcleos.

Los cambios en la direccionalidad de la política educativa nacional y el retiro de los condicionamientos propuestos por el Ministerio, dieron mayor espacio para alternar diferentes formatos de capacitación en el marco de este proyecto.

El proceso de contratación de la segunda etapa de este proyecto se realizó entre diciembre de 2001 y febrero del 2002.

Las escuelas pusieron de manifiesto la nece-

sidad de modificaciones en los acuerdos de trabajo (frecuencia y modalidad de los encuentros con docentes y directivos) ya que, por su exigencia de asistencia fuera del horario escolar y agrupamiento de escuelas, quedaban fuera del alcance algunas que habían logrado sostener el formato durante el 2001.

Entre marzo y abril del 2002 se instaló en los equipos la discusión sobre cuáles eran los nudos “duros” del proyecto y cuáles eran pasibles de ser revisados. De modo más o menos explícito, se fueron construyendo decisiones: flexibilizar el formato quitando la exigencia de formar grupos de escuelas, bajar la cantidad de encuentros fuera de servicio, llevar los “teóricos” a la modalidad en servicio, fueron alguna de ellas. Muchas veces estos cambios fueron vividos, por los capacitadores, como una “renuncia”, como la pérdida de “aquella” modalidad ideal.

Un proyecto pensado en julio del 2001 y puesto a prueba antes del 20 de diciembre, encontró severas dificultades para persistir en su forma original. En la contratación de febrero del 2002 se fue haciendo claro que era necesario revisar qué estaba pasando en las escuelas y, al mismo tiempo, qué podíamos ofrecer en este marco.<sup>6</sup>

En la construcción sobre cuáles eran las formas de tornar viable este proyecto dialogaron las voces de los capacitadores que encontraban, en su vuelta a las escuelas, junto con el reconocimiento hacia su trabajo, las huellas de lo que había sido el verano del 2002. El problema formó parte de las discusiones del equipo durante el proceso de contratación. ¿Servía nuestra convicción del año anterior sobre que éste era un proyecto solo para aquellos que estaban en condiciones de sostenerlo en su forma original? En los momentos de construcción del proyecto insistíamos con la idea de que no era una modalidad para todas las escuelas, pero ¿de qué nos servía un proyecto si no reco-

noía las condiciones de viabilidad en gran parte de las escuelas en las que ya habíamos trabajado?

Las respuestas que se construyeron orientaron las decisiones.

- Cuando desde la coordinación de los equipos de CePA se conocían y/o percibían buenas condiciones para sostener un trabajo de capacitación institucional que alternara tiempos de teóricos y tiempos de acompañamiento de las prácticas, se flexibilizó el formato duplicando los teóricos o pasando a la modalidad “en servicio”.

- Cuando no se logró generar condiciones se optó por desalentar a las escuelas (en algunos casos, las propias instituciones reconocían sus limitaciones para encarar la propuesta y se retiraban).

En esta etapa del proyecto, se incorpora al mismo, la coordinación del Área de Primaria, nueva en el organigrama del CePA. Esto formalizó el ofrecimiento de la capacitación a las instituciones en función de los pedidos de los supervisores (a partir de las necesidades del distrito), al mismo tiempo que se recogieron las inquietudes planteadas por los directivos.

En cualquiera de las modalidades de contratación, se consideraron necesarios los siguientes requisitos:

- a)** la alternancia de espacios de discusión colectiva de los planteos teóricos y de seguimiento de las prácticas;

- b)** la inclusión de los equipos directivos en las diferentes instancias de la capacitación;

- c)** la inclusión de un número significativo de docentes de la institución, enfatizando la invitación a los bibliotecarios.

A grandes rasgos, durante el año 2003, se perfilaron estilos de trabajo y acciones de contratación diferentes.

- a)** Por una parte, aquellas escuelas y/o supervisiones que durante el 2002 acordaron la participación en el proyecto “CePA en la escuela”

comenzaron a trabajar en la discusión teórica y en la construcción de algunos acuerdos durante las últimas semanas de febrero y que continuaron con el Proyecto a lo largo del año.

- b)** Por otra, aquellas escuelas y/o supervisiones que durante el 2002 acordaron la participación en el proyecto a partir de marzo - abril, los capacitadores trabajaron con los equipos de conducción en marzo e incorporaron al equipo docente a partir de abril.

- c)** Finalmente, escuelas y/o distritos con los que ya veníamos trabajando y solicitaban continuidad durante el 2003, continuaron con la tarea, una vez evaluada la pertinencia de la continuidad y ajustadas las condiciones para la capacitación.

Sostuvimos, en principio, el criterio de inicio del proyecto: un año de trabajo con un área, medio año de asistencia técnica si se lo solicitaba.

En las escuelas en las que se percibía que habían construido condiciones institucionales que resultaba interesante sostener, se planteó un cambio de área o bien una profundización en temas abordados por la capacitación incluyendo otra área. (Por ejemplo, en Prácticas del lenguaje se abordó la Lectura en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales)

En el 2003, se precisaron algunas de las ideas más fuertes del proyecto; ideas que, actualmente, son troncales en las diversas modalidades de capacitación que el CePA sostiene:

- a)** explorar y desarrollar una capacitación que incluya en su dinámica la formación teórica y la reflexión sobre la práctica de manera productiva;

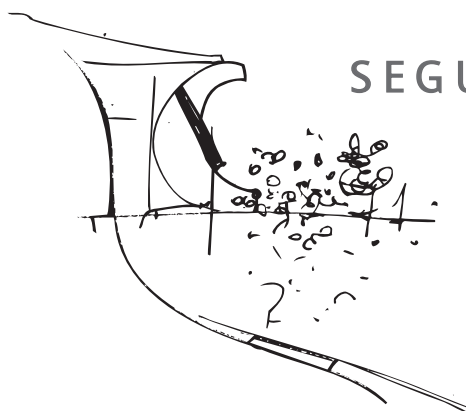
- b)** discutir conceptualizaciones naturalizadas sobre los éxitos y los fracasos escolares, recuperando la complejidad de los procesos de enseñanza, la productividad de las intervenciones docentes y, en particular, el trabajo en las aulas

con la heterogeneidad y la desigualdad;

**c)** recuperar las propuestas de los diseños curriculares y ponerlas en diálogo con las prácticas de enseñanza de los maestros, las culturas institucionales y las realidades de los alumnos;

**d)** promover escenarios de trabajo con los equipos docentes para poner a prueba propuestas de trabajo en cada aula y en el proyecto institucional;

**e)** producir conocimiento acerca de esta modalidad institucional de capacitación que releve miradas diversas; conocimiento que, además se constituya en un material de utilidad para la escuela.



## SEGUNDA PARTE

## SUPUESTOS, REALIDADES, INVENCIONES

En los inicios, el proyecto convivió, con mayor o menor intensidad, con el supuesto de que los docentes demandaban acciones de capacitación porque percibían problemas para los cuales no encontraban respuesta. Este supuesto fue desdibujándose: no siempre las cuestiones que daban origen a los pedidos de capacitación se correspondían con la posibilidad de explicitar problemas en la enseñanza ni con la necesidad de discutir las decisiones curriculares en la particularidad de las instituciones.

Con mayor o menor intensidad, en las reuniones y en las escrituras de los equipos se empezó a discutir la idea de la problematización de la enseñanza como punto de llegada -no de partida- de la capacitación. “Desnaturalizar las prácticas”, “plantear otros modos de vincularse con el conocimiento”, “entusiasmarse”, “recuperar la idea de que los chicos pueden”, son expresiones que se recogen de las crónicas.

Se dice: “la capacitación supone una negociación de las lecturas que capacitadora y docente realizan acerca de lo que ocurrió y qué perspectivas prevén para continuar”. Esto puede leerse como una negociación “entre lo que el capacitador ofrece y lo que los maestros necesitan”. El planteo se repite, formulado de distintos modos en las crónicas. Algunos lo plantean desde la intención de reformular los programas de trabajo: un programa negociado con preguntas de los maestros o preocupaciones de la dirección o programas que integran las demandas de cada institución en un guión más general que atiende a problemas del área de enseñanza. Los términos a negociar se van definiendo paso a paso, problema a problema.

## EL COMPROMISO INSTITUCIONAL

Los destinatarios de este proyecto han sido y son los equipos docentes de las instituciones –especialmente maestros de grado y maestros bibliotecarios– los equipos directivos y/o los coordinadores de ciclo.

Tratándose de un proyecto de capacitación institucional, se espera que, en cada escuela, puedan participar la mayor cantidad de docentes interesados en la temática por la que se opte. Por esta misma razón, el proyecto requiere la participación de por lo menos un miembro del equipo de conducción para garantizar el seguimiento y sostenimiento de la acción. Las condiciones institucionales, de las que hablamos anteriormente, deben estar garantizadas por los equipos directivos de cada escuela. Entre ellas está la elaboración de un cronograma inicial que se acuerda con el capacitador.

“CePA en la escuela” es un tipo de capacitación que, al tomar en su centralidad a la institución, produce dos efectos inmediatos y sostenidos:

- los docentes participantes toman conciencia de que, más allá de los requerimientos para la solución de los problemas de sus prácticas, existen necesidades que son singulares en cada escuela y
- se ponen en evidencia los conflictos institucionales.

Con respecto al primer punto, en algún caso, la demanda es del equipo directivo. En otro, son los docentes participantes los que empiezan a desarrollar criterios para evaluar las prácticas escolares y a manifestar preocupación por la coherencia institucional en el trabajo en el área.<sup>7</sup>

En la mayoría de los relatos de los capacitadores, la demanda, entendida como las inquietudes reales de los docentes, aparece al transcurrir la capacitación. Muchas, montadas en las necesidades y supuestos respecto de la capacitación de

múltiples actores: las de los maestros, las de los directores, las de los supervisores.

Con respecto a los conflictos institucionales, es frecuente leer, en los informes, las tensiones que se originan en el intento por otorgar un carácter institucional a la capacitación: la tensión entre la oportunidad de tomar distancia del cotidiano escolar y la complejidad de la organización del trabajo docente para que esto suceda o la tensión entre la necesidad del capacitador de impactar en las prácticas y las necesidades de formación de los docentes.

El compromiso institucional puede verificarse en tres aspectos:

1) la organización de los horarios y espacios para que la reunión de capacitación se lleve a cabo (el problema más frecuente es la imposibilidad de encontrar quién se quede a cargo del grupo de chicos del maestro que debe reunirse con el/la capacitador/a);

2) la voluntad de reunirse para llevar a cabo en conjunto las propuestas discutidas en las reuniones de capacitación;

3) la posibilidad de poner en discusión las prácticas, llevar a cabo propuestas trabajadas en los encuentros y volver a poner a disposición las experiencias para evaluarlas en la reunión con los/las capacitadores/as.

Quizás el rasgo más sobresaliente de “CePA en la escuela”, en relación con otras formas de capacitación, sea que necesariamente debe entramar las condiciones institucionales, teniendo en cuenta la multiplicidad de actores –capacitadores, supervisores, directivos, maestros– que inciden tanto en el espacio-tiempo de la capacitación como en la definición de sus contenidos. El lugar de cada uno de ellos (sus diferentes grados de autonomía y de poder de decisión) va configurando una trama de relaciones –no exenta de conflictos– que necesita ser considerada en la elaboración, desarrollo, evaluación y seguimiento de cada propuesta.

Aún reconociendo la importancia que revisite el involucramiento de todos, en nuestra experiencia, resulta innegable que el hecho de que la capacitación adquiera carácter institucional depende, en gran medida, de la posibilidad de los directivos de sostener un proyecto que no cuenta con tiempos y espacios regulados.

## LOS LUGARES DEL CAPACITADOR

¿Qué lugares ocupan y/o se les asignan a los capacitadores en la trama escolar? ¿Qué dinámicas se ponen en juego en las escuelas cuando entra un/a capacitador/a a trabajar en una institución? ¿Con qué otros personajes de la vida de las escuelas se los asimila?

Las tramas institucionales, las trayectorias de los capacitadores y de los propios docentes en la capacitación y/o en las instituciones escolares producen espacios más o menos acotados de negociación sobre aquellas imágenes asignadas.

Dos cuestiones a considerar, al interior de los equipos, son, seguramente, cómo no sucumbir ante la tentación de ser “el salvador” o “el portador del conocimiento”, y también volver a precisar las maneras en que se define más explícitamente qué es un capacitador y a qué va a la escuela.

Las discusiones que se han ido delineando refieren a las vicisitudes en las contrataciones y al sentido –para qué entramos a las escuelas, para qué entramos a las aulas– de la presencia de los espacios “en servicio” y la manera en que estos pueden ser recuperados en las otras instancias de trabajo. Sin embargo, pareciera que estos procesos no son lineales y que los capacitadores son requeridos desde lugares más o menos fijos vinculados a su condición de “traductores de la propuesta del Prediseño” o convocados para jornadas de reflexión en las que quizás se espera que “ocupen” parte del espacio de los propios directores. La definición

de un programa de capacitación, de un tiempo destinado a ella, de instancias de evaluación para los docentes y, eventualmente, la explicación de un nuevo contrato resultan datos que ayudan a delimitar el rol del capacitador.

En muchos casos, la “sorpresa” frente a lo que los docentes “no tienen” o “no saben” habla de la fragilidad de nuestros supuestos acerca de los docentes, de las escuelas, de la enseñanza. Se replica, entonces, en los encuentros entre los capacitadores las mismas quejas que los docentes tienen en relación con sus alumnos (“no saben”, “no leen”, etc.) En nuestras reuniones de equipo aparece la discusión acerca de si es posible configurar un escenario de trabajo que no se construya alrededor de la queja acerca de la imposibilidad del otro.

Tal vez la discusión implícita refiere al vínculo pedagógico entre adultos, a cómo anclar la tarea de capacitar, ya no en el fallo o en la imposibilidad del otro, sino en la posibilidad de problematizar la enseñanza.

En este sentido, los capacitadores deben recuperar las formas en las que los docentes conciben la enseñanza y construir en las acciones con ellos una capacitación pensada en términos de problematización y no de cuestionamiento.

En “CePA en la escuela”, no sólo los maestros, profesores o directivos ponen en tensión aspectos centrales de su propia práctica profesional; ocurre lo mismo con el capacitador, individualmente considerado y en tanto integrante de un equipo de trabajo. Un ejemplo de las marcas que imprime la trayectoria profesional del capacitador en el escenario de la formación es la particular manera en que se juegan las relaciones entre los capacitadores, los maestros y las producciones del mundo académico<sup>8</sup>. Las opciones de los capacitadores dependen en gran medida de cómo se posicionen en relación con el campo académico.

*(...) más que la mediatez o inmediatez de la presentación de las producciones del campo académico, cabe ubicar las preguntas que estas producciones vienen a responder. Si estas preguntas no están presentes en los docentes, si sólo responden a un plan establecido por el que enseña, estamos lejos de poder utilizar algunas de las producciones para hipotetizar sobre posibles respuestas a los problemas de la práctica. Si nos situamos dentro de este complejo sistema, intercambiando perspectivas e intentando componer una función docente, es necesario ubicar ciertos puntos de referencia que habiliten en las prácticas de capacitación la búsqueda de sentido.<sup>9</sup>*

Se pueden reconocer, también, ciertas tendencias que, con frecuencia, operan como formas de legitimación de las propias prácticas de capacitación. Una de ellas es la de cuestionar las certezas que construyen los maestros en torno a la enseñanza y el aprendizaje. A veces, quienes tienen a su cargo la tarea de capacitar parecen, en primera instancia, más dispuestos a poner la mirada sobre las certezas de sus propias teorías de referencia que a poner la mirada sobre las certezas de los docentes.

¿Se trata acaso de actitudes de obediencia respecto del campo académico, incluyendo en él la producción de las didácticas especiales y, en cierto sentido, a la prescripción curricular? ¿Se trata de legitimarse a través de la apelación al conocimiento especializado acerca de la enseñanza en lugar de hacerlo a partir de la propia producción de conocimiento que deviene de las prácticas de capacitación? ¿Por qué, en algunos relatos, las demandas y las preguntas de los docentes son leídas exclusivamente como fallas de su trabajo o de su formación?

La presencia de los capacitadores en las escuelas los incluye en una trama de relaciones complejas. Su institución de pertenencia no es la escuela a la que concurre para capacitar pero, si la acción es efectiva, el capacitador comienza a

ser un actor importante en ella, si bien, en condiciones particulares. Siempre está claro para un docente -lo asuma o no- que el sistema educativo ha delegado en él la responsabilidad de la educación de los niños. Pero, ¿está claro, en todos los casos, cuál es la responsabilidad que el sistema le delega al capacitador? O, antes bien, ¿esa responsabilidad es aceptada por los maestros, directivos, supervisores?

## LA ENTRADA AL “PRIVADO” MUNDO DE LAS AULAS

La entrada de los capacitadores en las aulas se trama de diferente modo en las instituciones. Junto con los pedidos de los docentes para que el capacitador entre al aula, conviven preguntas acerca de su efectividad. Generalmente, cuando las entradas al aula aparecen como insumos y/o disparadores de discusiones en los encuentros de capacitación -análisis de una secuencia de trabajo, de la intervención docente, de las formas de aprender de los chicos, etc.- y se dan en el marco de procesos de contratación claros, dichos ingresos tienen buena recepción. Cuando, ya sea por pedido de los docentes o de los directivos, o por las propias iniciativas de los capacitadores, dichos ingresos no se articulan directamente con lo trabajado en los encuentros de capacitación, es frecuente que -aún en el caso de intervenciones “exitosas”- no se entienda muy bien a título de qué se dan estas inclusiones. En estos casos, el capacitador parece quedar más expuesto a ser buscado como “cómplice” del equipo directivo o del propio docente, “árbitro” en situaciones institucionales complejas y, frecuentemente, “testigo” de situaciones delicadas.

Para algunos directivos, la presencia del capacitador está pensada desde una lógica de control, como la garantía de un “ámbito de continuidad de las disputas internas de la escuela”,

según refiere un relato.

Para algunos capacitadores, ir al aula tiene el sentido de entrar en contacto con las prácticas reales de los docentes.

*Hay que ir a ver lo que sucede en las aulas. Si no, se genera una relación de dependencia de los docentes frente a la capacitación donde sólo se pueden ver las propuestas que nosotros les llevamos. Hay que intentar revisar la prácticas tal cual se dan.*

Para algunos maestros, resulta interesante conducir con el capacitador una o varias actividades de enseñanza.

*En la instancia de evaluación del proyecto, en la última reunión en servicio, apareció el pedido de que yo concurriera más a las aulas. (...) A esta altura del trabajo en la modalidad considero que la entrada del capacitador en el aula -intervenga en la situación de clase o sea simple observador- tiene que constituir una situación prevista para docente y capacitador y tiene que tener propósitos conocidos por ambos.*

En condiciones de confianza y de genuino intercambio, la presencia del capacitador en las aulas permite armar un banco de registros de clases para posteriores análisis con los maestros y contar con material de campo para el trabajo al interior de los equipos de CePA. Además, una escucha atenta del capacitador a los comentarios que incidentalmente circulan en la escuela permite incorporar a los informes, a manera de notas de campo, problemas que se constituyen en nuevas discusiones sobre la práctica docente, por ejemplo, sobre las formas en que se articulan en las preocupaciones de los docentes sus decisiones de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

*Me parece significativo lo que en una reunión una docente (...) dijo a los padres, haciendo referencia a*

*una secuencia planificada en los encuentros, sobre la Revolución Industrial y desarrollada en el aula "Así se tendrían que trabajar todos los temas de sociales, pero no hay tiempo para hacerlo." Lo que la docente dijo a los padres es más o menos lo siguiente: en algunos casos enseñaré a estudiar a los alumnos, en otros, estudiarán los temas del manual como hasta ahora lo hicieron". Esto pone en escena, además, una cuestión interesante para discutir (no solo en las escuelas sino también entre nosotros capacitadores de distintas áreas); trabajar en el acompañamiento de los alumnos en sus procesos de adquisición de conocimientos (interviniendo didácticamente en los mismos) limita la cantidad de contenidos de las áreas que es posible trabajar; plantea una opción a realizar en relación con el uso del tiempo didáctico<sup>20</sup>.*

## PLANIFICAR JUNTOS

El trabajo con las planificaciones de los docentes es otra práctica de capacitación no exenta de tensiones y dudas. Las tradiciones en torno a la planificación no le han otorgado un valor de verdadero proyecto de trabajo. Antes bien, la planificación forma parte de esas escrituras para "dar cuenta" ante la autoridad, como un requisito cuasi administrativo. Como señala Andrea Brito "La planificación didáctica es, entonces, la forma de escritura pedagógica que se instala casi con exclusividad en las prácticas cotidianas de enseñanza"<sup>21</sup>.

En este aspecto, las prácticas de planificación del propio trabajo que realizan los capacitadores tienen poco que ver con las de los maestros. Esto genera desencuentros pues las fundamentaciones que sirven a la particular forma de organización del trabajo del formador no pueden transferirse tan fácilmente en su sentido y valor a otras formas del trabajo docente, menos autónomas, más reguladas prescriptivamente.

*Le conté sobre la necesidad de escribir qué iba a*

*hacer y qué perseguía con esas acciones (contenidos, objetivos), para tener una historia personal de sus prácticas, así poder consultarla en el futuro. Ella me contestó: "Los alumnos del año que viene son otros, probablemente con otros intereses, otras expectativas, otras vivencias. Sé que no podré trasladar la misma actividad, a lo sumo podré tomar la idea de esta planificación actual y trasladarla al nuevo contexto del curso que viene. Pero para tomar las ideas no necesito hacer una planificación detallada." Entonces yo le argumenté que podría comunicar dichos escritos a otros. Pongamos por caso, a un docente inexperto que quisiera preparar una clase con herramientas informáticas, y no supiera cómo hacerlo ni qué hacer. Este último argumento le pareció válido, y estuvo dispuesta a redactar un breve informe sobre las acciones que implementaría<sup>22</sup>.*

Alrededor del trabajo de capacitación con las planificaciones de los docentes aparecen otros problemas. ¿Se puede revisar y "desarmar" una planificación aceptada por los directivos sin conmovir el sistema de poder de las escuelas? Siendo la planificación una producción que los maestros realizan en el marco de relaciones laborales, ¿de qué manera incide en esas relaciones las consideraciones que haga el capacitador sobre tal producción? ¿Es potestad del capacitador intervenir en estos niveles de decisiones institucionales en los cuales se "autoriza" un determinado proyecto pedagógico desde la dirección en ejercicio de una función específica?

*La situación que se planteó en el momento de concretar este trabajo grupal (en una de las últimas reuniones fuera de servicio) me obligó a revisar la propuesta. A partir de mi pregunta por cómo planificaban habitualmente, aparecieron explicaciones sobre formas de planificación diversas: planificaciones por unidades didácticas fuertemente parcializadoras y disociadoras de los contenidos del área, planificaciones*

*“integradoras”, “en forma de mapas con flechas” que pretendían integrar todos los contenidos de todas las áreas, planificaciones por tipos de textos. No aparecía una postura crítica respecto del modo como planificaban, sí una coincidencia respecto de que las planificaciones no eran herramientas de trabajo a la hora de llevar los contenidos al aula.*

## EL ROL DIRECTIVO Y LA CAPACITACIÓN

Mucho se ha escrito y mucho se ha dicho a lo largo de la historia de la Escuela de Capacitación acerca de la formación para el rol directivo y para el ejercicio de sus funciones pedagógicas de coordinación, asesoramiento y evaluación. La bibliografía disponible es muy profusa, del mismo modo que los documentos producidos a nivel internacional, nacional y jurisdiccional. Por lo general, se ha puesto énfasis en aspectos político educativos y en estrategias y dispositivos de gestión y de análisis institucional. En estos últimos años aparece la gestión curricular ocupando el lugar de lo que anteriormente se denominó “dimensión pedagógico-didáctica” de su rol. El nuevo proyecto de capacitación directiva en servicio que viene llevando a cabo CePA incorpora posicionamientos bien diferenciados de los discursos tecnicistas que a menudo se imprimen en el trabajo con los directores<sup>33</sup>.

Nuestro trabajo con los directivos, en el marco de “CePA en la escuela”, tiene un objetivo: fortalecer el rol de coordinador de ciclo. ¿Qué se le plantea desde cada área a un directivo para aportar a su gestión curricular? ¿Una mirada global de los contenidos, de la organización de actividades y recursos? ¿Cuál es la relación entre “gestionar el proyecto curricular” de la escuela y saber qué mirar en las aulas?

A veces, nuestro trabajo consiste en acercarlos a los Prediseños bajo el supuesto de que se puede dinamizar el vínculo de los docentes con

los documentos curriculares a partir de una mayor y mejor intervención de los equipos directivos.

Creemos que no basta con analizar o proyectar los procesos de enseñanza del conjunto de la escuela. Es necesario identificar qué condiciones deben darse para que la gestión directiva no se reduzca a imponer sus propias lecturas y perspectivas a los maestros ni se limite a “combinar” perspectivas individuales y fragmentadas.

La pregunta que nos inquieta es cómo ayudamos a construir la autoridad pedagógica de los directivos en las escuelas.

## LAS URGENCIAS DE LAS ESCUELAS

LO URGENTE EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES HA ESTADO, POR LO GENERAL, ASOCIADO A LA IMPREVISIÓN Y AL RIESGO DE LAS RESPUESTAS SUPERFICIALES. PERO LO URGENTE PUEDE PENSARSE TAMBIÉN DESDE LO PERENTORIO DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CUANDO, COMO OCURRE EN NUESTRO PAÍS, LA SITUACIÓN EDUCATIVA ES CRÍTICA Y NO ADMITE DEMORAS NI POSTERGACIONES.<sup>34</sup>

*Las demandas de los maestros no tienen que ver muchas veces con los problemas reales observados o bien se enuncian de manera inespecífica e indeterminada: “tenemos problemas con la lectura”. Además, esos problemas, generalmente, se asignan a dificultades de los chicos (convencidos de que son problemas del “más allá” de las paredes del recinto escolar, problemas que no tienen nada que ver con su formación o sus prácticas) (...). Esto provocó cambios entre lo que yo creía urgente trabajar y lo que los maestros consideraban necesario desarrollar.<sup>35</sup>*

Las demandas manifiestas deberían cobrar carácter de “urgencia”, especialmente si se originan en los proyectos que las escuelas se proponen implementar y para los cuales requieren

capacitación, pues los saberes disponibles no resultan suficientes. En estos casos se trata de demandas nítidamente perfiladas y las respuestas no pueden demorarse sin poner en riesgo el destino del proyecto.

*El interés de la escuela en tomar la capacitación en servicio se relaciona con un proyecto que están implementando desde este año de asambleas en los grados. (...) Recurren a la capacitación con un pedido muy concreto de que los orientemos en estrategias para llevar a cabo estas asambleas porque empiezan a notar que ellos mismos no tienen muy definido qué tipo de intervenciones hacer desde el lugar docente o qué tipo de contenidos se llevan a la asamblea, etc. Es un trabajo y un desafío muy interesante*<sup>16</sup>

Deolidia Martínez, al estudiar las condiciones laborales y el impacto de éstas en las prácticas docentes, analiza fenómenos tales como el de la división técnica del trabajo –el nivel de los maestros como base del sistema y el nivel del estrato técnico– y el del aislamiento que la organización del trabajo en algunas escuelas produce en maestros y profesores. Afirma “El aislamiento comienza a superarse, escribe una capacitadora, cuando hay posibilidad de compartir el trabajo cotidiano dentro del tiempo asignado a la jornada laboral”.<sup>17</sup>

El acompañamiento efectivo del capacitador en lo cotidiano de la escuela resulta una estrategia potente para superar tanto la división técnica como el aislamiento que afecta la práctica docente como su desarrollo profesional. Esto requiere que el capacitador cuente con herramientas para analizar los fenómenos ligados al malestar docente y para operar sobre ellos promoviendo formas colaborativas de trabajo pedagógico.

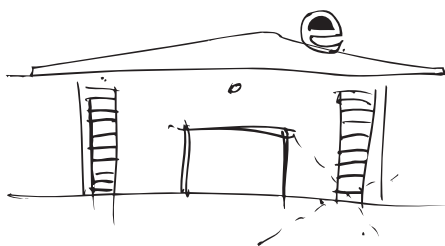
Diversas investigaciones sobre el malestar docente identifican como una de sus principales causas la falta de tiempo para abordar la complejidad y la multiplicidad de tareas. Así mismo

reconocen en los sistemas de apoyo, principalmente la formación permanente y el intercambio entre pares, estrategias fundamentales para enfrentar o prevenir tal malestar.<sup>18</sup> Pese a esto, es frecuente que el dispositivo de capacitación se vea afectado por ciertas situaciones institucionales en las que el trabajo docente se intensifica (más tarea en el mismo tiempo) y la formación se posterga.

*Algunos eventos institucionales, como la preparación de los actos, de algunas salidas o de una Peña, hicieron que los maestros se sintieran en esos períodos desbordados de tareas a resolver y que la asistencia a las entrevistas fuera más inestable*<sup>19</sup>.

Las propias temáticas de la capacitación pueden proponer nuevos sentidos a estas prácticas escolares, incluyéndolas dentro de las previsiones del accionar pedagógico, y enriqueciéndolas en tanto oportunidades formativas para los docentes y para los alumnos. En la fundamentación de “Los actos escolares hoy: nuevas miradas sobre un clásico” puede leerse: “Desde esta propuesta de formación nos proponemos situar a los docentes frente a los actos y rituales tradicionales buscando “desnaturalizar” esa práctica (...) queremos contribuir a desarrollar proyectos de enseñanza que puedan explicitar cuáles son los conocimientos que se busca elaborar y transmitir en cada ocasión. Por ello, se hace necesario reflexionar acerca de la necesidad de trabajar los contenidos de las fechas conmemoradas pero también de las formas de participación de los alumnos (...)”.<sup>20</sup>

## TERCERA PARTE



## ALTERNATIVAS TEMÁTICAS Y ORGANIZATIVAS

Los proyectos de capacitación se construyen a partir de una primera selección temática. Sobre las acciones que se ponen en marcha se producen discusiones y registros de las experiencias. Las sucesivas lecturas y discusiones en el marco del equipo de responsables y en los equipos de capacitadores van produciendo reconstrucciones de los proyectos originales, perfilando sentidos de la capacitación, y niveles de intervención. La mirada sobre el proceso de trabajo produce nuevas preguntas acerca de la capacitación: con quiénes, dónde, cómo, para producir qué.

Las formulaciones iniciales de los programas de las áreas se enriquecen en el diálogo con lo que efectivamente sucede en las escuelas y, de esta manera, se precisan. “CePA en la escuela” tiene como propósito y objeto central de la capacitación la problematización de la enseñanza y del aprendizaje.

Los equipos de trabajo, probablemente en sintonía con el estado de las discusiones en las disciplinas de origen, con los diversos recorridos y experiencias en la capacitación, de su propio vínculo con los prediseños, llegan a formulaciones distintas en la construcción de este problema. Si bien la principal fuente de definición de la capacitación centrada en la escuela es la agenda de prioridades de la gestión educativa de la Ciudad, otros niveles intervienen en el proceso.

Desde el año 2002 existe en CePA una coordinación general de todas las acciones de capacitación de los docentes del Nivel Primario. El propósito de esta coordinación es profundizar la coherencia de las acciones y fortalecer el diálogo interinstitucional (CePA-Dirección de Área de Educación Primaria, CePA-distritos escolares, CePA-escuelas), como así también llevar a cabo instancias de coordinación entre los responsa-

bles de núcleo y subnúcleo y los capacitadores de nuestra propia institución.

A partir de los intercambios con las diferentes instancias de conducción de la educación primaria nos ponemos en contacto con sus necesidades de capacitación y ajustamos nuestras propias propuestas.

En las escuelas, la incidencia de los directores y maestros en la definición de las acciones depende del origen de la demanda. Cuando la demanda surge de la supervisión su implementación cobra características diferentes a las que tiene cuando el pedido emana directamente de las instituciones.

En “CePA en la escuela”, trabajamos alrededor de dos cuestiones centrales: las instancias que intervendrán en la acción de capacitación y sus responsabilidades y tareas.

Las responsabilidades y tareas de cada sector del sistema resultan fundamentales en la construcción de acuerdos. De su buena resolución dependerá, en gran medida, la dinámica de la capacitación y la posibilidad de operar sobre los obstáculos que eventualmente se presentan. Estas definiciones son requeridas desde CePA y constituyen una condición -ya instalada en algunos casos, a construir en otros- para el desarrollo del dispositivo de capacitación. En síntesis, a partir de analizar estas instancias, sus responsabilidades, acciones y articulaciones, evaluamos si existen las condiciones que consideramos básicas para el desarrollo de cada propuesta.

¿Cuál es el lugar que ocupan los supervisores en relación con la participación en la propuesta y su posterior sostenimiento? Las propuestas que solicitan los directores ¿qué relación tienen con las necesidades que presentan los maestros? ¿En qué medida intervienen los maestros y directivos en la construcción de la propuesta y en su monitoreo? ¿Con qué condiciones se cuenta para que la propuesta se sostenga tal como fue planeada?

En una segunda etapa resulta fundamental,

por su efecto facilitador, que el capacitador presente un programa de trabajo a partir del cual se ajusten las propuestas y se genere un primer acuerdo sobre las temáticas de la capacitación, los tiempos que se le asignan, la frecuencia de los encuentros, las metodologías de trabajo y las instancias de evaluación.

## ÁREAS CURRICULARES Y EQUIPOS DE CONDUCCIÓN

Cuando los directivos comparten la capacitación con los maestros se produce un interesante efecto: el espacio de capacitación fortalece, en unos casos, o inaugura en otros, la función de coordinación de ciclo prevista para los directores, vicedirectores y/o maestros secretarios. Los encuentros entre capacitadores y maestros con los respectivos coordinadores de ciclo suelen ser provechosos para la producción de proyectos escolares en los que la enseñanza ocupe un lugar central y, a la vez, abra nuevas direcciones a la capacitación en las áreas y disciplinas del currículum. De este modo, se procura construir una mirada sobre el currículum que permita intervenir en el día a día del aula e incluya la reflexión político pedagógica sobre el sentido de la enseñanza.

*¿Qué me propongo con los directores? Quizás un punto a lograr tiene que ver con que lleguen a construir preguntas sobre lo que pasa en su escuela en el área. Desde la capacitación se busca abrir interrogantes sobre determinadas hipótesis naturalizadas en la escuela, proporcionar elementos para la indagación, cuestionar las prácticas, no sólo de los docentes, sino las propias (...). parece interesante comenzar con una pregunta: ¿qué me gustaría que pasara en matemática en mi escuela?<sup>21</sup>*

Es también interesante lo que ocurre con áreas curriculares que, como en el caso de

Ciencias Naturales, se valoran y, a la vez, se reconocen como históricamente postergadas en la escuela primaria.

*En las diferentes instancias de encuentros con los equipos directivos, la gran mayoría reconoce que la enseñanza de las Ciencias Naturales es aún hoy un área relegada en la escuela primaria, a pesar de que son conscientes de la responsabilidad que las instituciones tienen de garantizar su abordaje en las aulas. Esta preocupación se manifiesta en formulaciones tales como "Naturales es un área que a los chicos les encanta, pero los maestros no tienen formación y entonces no se animan". (...) Si bien se sabe que en la mayoría de los casos, "hacer muchas cosas" se sustenta más en el activismo que en la enseñanza de contenidos sistemáticos, muy pocos directivos son conscientes de esta diferencia. (...) esta capacitación propone a los directivos, entre otras cosas, un acercamiento a los materiales del área que existen en casi todas las bibliotecas de las escuelas de la ciudad, (documentos de actualización curricular, enciclopedias, libros de consulta para los maestros sobre las distintas disciplinas que conforman el área, Cds, videos, libros sobre didáctica de las ciencias naturales, etc.) de modo de ofrecerles algunas herramientas que les permita orientar a los maestros hacia un trabajo más significativo con la bibliografía en las clases de Ciencias Naturales.<sup>22</sup>*

Algunas áreas del currículum aparecen en menor medida en las demandas de capacitación que los niveles de conducción formulan para sus escuelas. Tal es el caso de Formación Ética y Ciudadana. Se trata aquí de un proceso que, en primera instancia, se orienta a instalar temáticas, debates y problemas entre los directivos para, a partir de allí, tender puentes hacia las prácticas de enseñanza de los maestros. En este proceso se recuperan, además, preocupaciones relevantes de la actual agenda político educativa.

*Muchas de las preocupaciones cotidianas de las escuelas, y en particular de los equipos de conducción, tienen resonancias éticas: las diferentes formas de discriminación (por aspecto físico, por origen étnico, por género, por resultados del aprendizaje); la dificultad para resolver conflictos y la violencia ejercida como herramienta de imposición de las propias ideas e intereses; la diversidad de criterios sobre hábitos entre las familias y la escuela, entre diferentes familias o entre diferentes docentes de la misma escuela; el deterioro de las condiciones de vida y el desánimo frente al futuro o a las posibilidades de cambio en la sociedad y en la propia vida; etc. (...) En general, los directivos dicen valorar mucho el área en cuanto representa "lo más importante de la escuela", pero también parecen haber leído muy poco la propuesta curricular. En general hablan de Formación Ética y Ciudadana desde lo que les sugiere el título del área y sus concepciones históricas sobre moral, valores y formación cívica. (...) Del mismo modo, a la hora de solicitar capacitación para sus docentes, prefieren reforzar las áreas "importantes", que en este caso son las más demandadas por los padres, en tanto definen repitencias (Lengua, Matemática) o las que ellos abiertamente desconocen (Ciencias Naturales).<sup>23</sup>*

## CAPACITACIÓN Y PROPUESTA CURRICULAR

Una de las preocupaciones que están en el origen de "CePA en la escuela" es la de promover la presencia de los prediseños en las escuelas. Una de las primeras constataciones de los diferentes equipos es que los documentos curriculares tienen escasa circulación y, muchas veces, poco diálogo con las prácticas de los docentes.

En este sentido, desde las primeras crónicas y registros, los capacitadores valoran el acercamiento que esta modalidad de capacitación produce en torno a las bibliotecas donde estos documentos descansan. Y es de la mano de la situación de la capacitación que comienza un

diálogo con los Prediseños en el que la mediación del capacitador aparece como relevante.

"CePA en la escuela" ha producido variados escenarios de trabajo con los prediseños, aún cuando en muchos casos estos no formaran parte de lo cotidiano de las prácticas escolares. Queda un camino de discusión en torno al modo de incluir la voz de los textos curriculares en un proceso de problematización de las prácticas. ¿Es la capacitación una manera de "bajar" los prediseños? Si es más que esto, ¿en qué radica la diferencia?

En las diferentes áreas se fueron construyendo recorridos que reflejan tanto los desarrollos de cada una de las disciplinas y sus didácticas como las discusiones de los equipos de trabajo al calor de lo que iba sucediendo en las acciones de capacitación.

Así, en algunas situaciones y/o momentos de la capacitación, el currículum aparece como un marco de referencia que se lee en función de problemas que se intentan entender. En otros momentos aparece como la "ley", el aval de aquello que la capacitación propone o como manera de legitimar el ingreso de ciertos temas a las prácticas de enseñanza. En algunos casos, los mapas curriculares que surgen del pedido del Proyecto de Evaluación, comienzan a operar como puntos de partida para algunas discusiones sobre qué se enseña y qué se puede esperar que se enseñe en cada uno de los ciclos de la escuela primaria.

*Queda planteada la necesidad de seguir construyendo preguntas en torno al lugar de la capacitación y su relación con la prescripción curricular. Retomando la idea de origen del proyecto, una capacitación en el marco de las políticas educativas de la Ciudad debe al tiempo que enmarcarse sobre la prescripción no circunscribirse a ella. Esto implica por una parte habilitar el diálogo con las prácticas pero también constituye un desafío para la capacitación generar un espacio entre*

*adultos para que dialoguen de modo crítico con la prescripción.*<sup>24</sup>

Retomar las propuestas curriculares, ponerlas en diálogo con las prácticas de los maestros con las culturas institucionales y con las realidades de los alumnos, promover la presencia de los prediseños en las escuelas, instalar una relación creativa con dicha prescripción, no silenciar los desacuerdos, habilitar las contraargumentaciones, forma parte de nuestras búsquedas en la totalidad de las acciones que llevamos a cabo.

## PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

LA CULTURA ESCOLAR ES PRODUCTO DE DINÁMICAS COMPLEJAS, ENTRE LAS CUALES SE DESTACAN, POR UN LADO, LA TRADICIÓN HEREDADA SOBRE QUÉ ES ENSEÑAR Y APRENDER Y CÓMO SE DEBE ORGANIZAR UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR, Y POR OTRO, LAS TENDENCIAS CULTURALES CONTEMPORÁNEAS QUE CIRCULAN EN LA SOCIEDAD. (...) EN ÉPOCAS RECIENTES, SE PRODUJO UNA ACTUALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS QUE, SIN EMBARGO, NO APUNTÓ CON LA MISMA FUERZA A REVISAR LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA ESTABLECIDA EN DÉCADAS ANTERIORES. PROBABLEMENTE LA DEBILIDAD DE ESTE MOVIMIENTO ESTUVO TAMBIÉN VINCULADA A UNA VISIÓN RESTRINGIDA DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA, QUE CIRCUNSCRIBIÓ EL CONOCIMIENTO ESCOLAR A LAS DISCIPLINAS DE REFERENCIA O A LAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS.<sup>25</sup>

Nos hemos referido de una u otra manera a los sentidos de la capacitación docente, destacando la centralidad que en ella ocupan los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje. En este apartado nos proponemos ampliar algunas de las reflexiones realizadas hasta aquí e incluir otras.

En términos generales, venimos afirmando que el objeto de estudio de la capacitación

docente es sumamente complejo pues en él se juegan la totalidad de los procesos que intervienen tanto en las prácticas de enseñanza (tradiciones, perspectivas, hegemonías, debates) como en el aprendizaje de los alumnos y de los docentes (individualmente considerados y como integrantes de diferentes colectivos institucionales: la escuela, el distrito escolar, el sistema educativo).

Queremos destacar, en primer lugar, que la problematización sobre la enseñanza implica considerar de manera simultánea los problemas vinculados con el conocimiento, con la cultura y con la transmisión. Como afirma Ines Dussel “Pensar en la relación con el conocimiento como el tema básico de la formación docente implica centrarse no sólo en el conocimiento disciplinar, sino en el conocimiento sobre la vida, el conocimiento sobre el otro, en la curiosidad y el placer de aprender. Me parece que éste es el elemento más importante que transmite un docente y en los que hay que formar a los docentes”.<sup>26</sup>

Otras preguntas, expresadas por Alejandra Birgin, insisten sobre la necesidad de ampliar el objeto: “¿Qué enseñar a principios del siglo XXI? (...) ¿Para qué enseñar? Los docentes somos, ante todo, transmisores de la cultura, en un ámbito específico y particular, donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye una autoridad cultural determinada. Sin esta transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que ya son otros. (...) La escuela y la posición docente son entonces formas y lugares específicos y particulares en los que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad, y fueron producto de múltiples luchas y determinaciones”.<sup>27</sup>

Así, la problematización sobre la enseñanza

y el aprendizaje no es una mera propuesta metodológica ni una condición a lograr para avanzar en la capacitación docente. Es, antes que nada, el contenido más sustantivo del proceso de formación que proponemos y, a la vez, el objetivo central de ese proceso (un punto de llegada antes que un punto de partida). Por eso, la capacitación centrada en la escuela recupera las prácticas cotidianas de cada institución en tanto objeto de estudio, para indagar sus lógicas, para interrogar lo que Davini denomina su “excesiva familiaridad”, para hacerlas visibles en sus hallazgos y en sus rutinas, para que dialoguen con las perspectivas que se ofrezcan desde otros aportes. Problematizar, en la capacitación, la enseñanza y el aprendizaje implica reponer, en los espacios de formación de los docentes de la Ciudad, el debate acerca de algunas cuestiones que consideramos nodales como qué se enseña hoy en las escuelas, de qué modo se relaciona lo que se enseña con la cultura de esta época y a través de qué procesos tanto los que aprenden como los que enseñan construyen conocimientos.

Cada área da respuestas a estos interrogantes. Tomamos algunos ejemplos de ellas. Una respuesta a la actualidad de lo que se enseña se puede leer en las reflexiones del equipo de Ciencias Naturales:

*La dinámica de las transformaciones científicas en los últimos tiempos ha sido contundente; nos preguntamos, entonces, qué de esto puede trabajarse en las prácticas de la escuela. Intentaremos responder esta pregunta, porque estamos convencidos de que enseñar Ciencias Naturales en la escuela resulta relevante a la hora de ofrecer a los alumnos la oportunidad de construir perspectivas científicas sobre el mundo y, a la vez, aproximarlos a los “modos de conocer” propios de las Ciencias Naturales.*

Con respecto a los procesos por los cuales

tanto los que aprenden como los que enseñan construyen conocimientos, podemos tomar como ejemplos las siguientes afirmaciones del área de Matemática y de Ciencias Sociales:

*Los conocimientos matemáticos se pueden construir en el aula a partir de la diversidad de interpretaciones de los alumnos, rompiendo con la homogeneización que acentúa la dependencia respecto del docente. Nosotros, en tanto que docentes, podemos propiciar la participación de todos los alumnos, proponiendo problemas que permitan el desarrollo y la confrontación de distintas estrategias y la puesta en juego de los conocimientos de que disponen. Esto permitirá avanzar hacia mejores versiones de esos conocimientos y hacia la construcción de aquellos otros que serán nuevos para ellos. (...) Se trata de que las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes permitan a los chicos asumir la responsabilidad de la construcción de su propio saber matemático. (Matemática)*

*En las últimas décadas se realizó un esfuerzo considerable por dejar atrás la enseñanza memorística y fundamentalmente fáctica de la Historia y de la Geografía, con sus efectos nocivos entre los alumnos -repetición de datos sin sentido a la vista, olvido casi inmediato de esos contenidos memorizados-. Se abrió así el espacio para un abordaje de la materia social a través de la enseñanza de procesos de largo aliento, de causas profundas, atravesando generalmente estos contenidos con ideas y problemas vigentes en nuestro tiempo y que, de esta forma, le daban significatividad al conocimiento enseñado. Desde nuestra perspectiva, el conocimiento de lo social está hecho tanto de procesos, estructuras y causas profundas como de hechos, fechas, accidentes y lugares. La saludable inclinación a enseñar aquello que se considera conceptual y significativo, corre el peligro de convertirse en problemática si dejan de lado los conocimientos básicos imprescindibles para abordar la materia social: nombres propios, fechas, todo aquello que hace singular y*

*diferente a una época histórica, a una cultura o a un lugar geográfico respecto de otros. (...) es indispensable poner en discusión los problemas teóricos que afectan a la enseñanza dentro del área, poniéndolos en relación con el currículum y los modos de aprender de los chicos (Ciencias Sociales)*

Cuando contemplamos el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas como objetos que atraviesan las didácticas especiales, incluimos en la problemática tanto los conflictos cotidianos como la integración de las diferencias.

*Temas como la convivencia escolar, la discriminación y las relaciones interculturales, la desigualdad en todas sus formas, los cambios intergeneracionales, la justicia en el ámbito público, la violencia en la escuela y fuera de ella, las relaciones de género, el cuidado de la salud, la problemática ambiental, los derechos humanos en nuestra historia reciente y en la actualidad, las nuevas prácticas de consumo, se plantean como contenidos de enseñanza, de modo de dar una respuesta pedagógica a cuestiones controvertidas que impactan sobre la institución escolar. (Formación Ética y Ciudadana)*

*Sabemos que la formación profesional de la mayoría de los docentes fue orientada para el trabajo con el alumno común. Numerosos maestros y directivos reconocieron, ya hace tiempo, que ese alumno es una abstracción y que cada uno de sus chicos ofrece un desafío diferente. (...) Si asumimos la heterogeneidad como lo común podemos vislumbrar la complejidad del quehacer docente en la escuela y en el aula y la necesidad de revisar y problematizar algunos conceptos que sustentan las prácticas de la enseñanza de la lengua, tales como el concepto de "cultura" y la cultura escolar, la lengua como convención y el lugar de la escuela en su imposición, la noción de lengua estándar, el concepto de "fracaso escolar" en relación con las teorías del déficit y de la diferencia, la distancia cultural y la distancia lingüística, las características de*

*la lengua oral y de la lengua escrita, la noción de comprensión, el trabajo de lectura a partir de las inferencias, nociones sociolingüísticas como variedad, sociolectos, registro, las expectativas y estrategias del docente, la evaluación y la corrección, las culturas infantiles y juveniles y sus relaciones con la cultura escolar (Lecturas y Escrituras)*

Es indudable que en el proceso de problematización de la enseñanza se ponen en juego conocimientos didácticos pero también formas rutinarias de trabajo docente cristalizadas en las aulas y en las instituciones. El peso de estas rutinas desafía las prácticas de capacitación en un doble sentido. ¿En qué dinámica de cambios y continuidades se instala la capacitación docente cuando las prácticas que se intenta revisar se sustentan en un andamiaje de justificaciones y tradiciones ya superadas? ¿Cómo sostiene el capacitador su compromiso con el derecho a la educación de los niños sin hacer entrar en crisis ciertas formas de abordar la enseñanza?

La desnaturalización de las prácticas habituales y el fortalecimiento del vínculo con el conocimiento resultan dos estrategias fecundas, aunque no exentas de dificultades, para operar sobre la relación entre continuidad (de la enseñanza) y transformación (de las prácticas).

*Las oportunidades de formación intensiva en un área o disciplina parecen tener la virtud de interpelar al adulto que enseña en su propia relación con el conocimiento, mas allá de la disciplina de referencia que se aborda. Reponer la relación de los que enseñan con la producción cultural, con ámbitos de producción artística, científica, con lenguajes diversos, permite volver a jugar otros modos de relación con el conocimiento, de indagación, de mirada crítica, para hacer productiva esa mediación<sup>28</sup>.*

Cuando decimos "desnaturalización de las prácticas más habituales" nos referimos a la

operación por la cual lo habitual cobra visibilidad y es susceptible de ser interrogado. Se trata, de nuestra parte, de un trabajo de reconocimiento de las concepciones que conforman ciertas prácticas docentes, de las circunstancias en las que se originaron y de los motivos de su perdurabilidad. De este reconocimiento depende, en gran medida, que nuestras intervenciones no devengan en descalificación o desvalorización de los docentes. Recuperar las formas en las que los docentes conciben la enseñanza de un área y, en el marco de esto, poner en cuestión sin desautorizar las prácticas son condiciones para que la intervención del capacitador sea del orden de la problematización y no del cuestionamiento al docente o a la escuela.

*Las prácticas de lenguaje que se producen en la escuela constituyen una cuestión fundamental para la institución escolar y es un desafío interesante, para los equipos directivos y docentes, incorporar una reflexión sistemática acerca de estas prácticas a través del análisis de casos en los que se presenten diferentes ejemplos de situaciones de interacción verbal en el aula y fuera del aula y con la ayuda de categorías específicas que permitan realizar esos análisis. Se propone discutir aspectos que hacen al trabajo con la lengua en la escuela, a las diferentes actitudes de los hablantes en las distintas situaciones, a las distintas decisiones que se toman en la escuela sobre el uso del lenguaje (...) El cambio en los paradigmas genera entonces un cambio en las teorías y los objetos pero no necesariamente un cambio en las prácticas.<sup>29</sup>*

La problematización como contenido sustantivo de la capacitación docente con eje en la escuela requiere que en la misma institución formadora se realice este proceso respecto de sus propias prácticas de enseñanza. Así, las sucesivas lecturas y discusiones, en el marco del equipo de responsables y en los equipos de capacitadores, van produciendo reconstrucciones de los proyec-

tos originales, perfilando sentidos de la capacitación y niveles de intervención. La mirada sobre el proceso de trabajo produce nuevas preguntas acerca de la capacitación.

Por otro lado, la problematización de los docentes en torno a su propio aprendizaje es una cuestión poco sistematizada en la formación en general, aún cuando la investigación educativa la haya abordado desde hace unas décadas. En nuestra experiencia, parece confirmarse que los derroteros que cobran los procesos de aprendizaje en los docentes dependen fuertemente del modo en que viven su situación laboral, de su biografía y de su proyecto de desarrollo profesional. Sin embargo, en el desarrollo de la acciones se establecen cambios; cambios que es interesante analizar a la luz de los relatos de los capacitadores. Tomamos algunos ejemplos fragmentados.

*Las docentes logran, en primer lugar, que los chicos escriban textos (cuando venían escribiendo solamente listas de palabras y oraciones) y que lo hagan para otros (receptores reales), que escriban, por ejemplo, cartas cada vez con mayor consideración de las convenciones del género. Lo que no pueden evaluar es que el hecho de que el contenido de esas cartas producidas por distintos grupos o por distintos alumnos sea casi idéntico. Esto supone una intervención docente que hay que revisar, que obliga a un replanteo de los propósitos didácticos para futuras situaciones de escritura y que abre la pregunta de cómo romper los estereotipos(...) Algo que me parece interesante destacar, como otro índice de los procesos que realizan los docentes, son las explicaciones que dan a los padres sobre lo que hacen en su capacitación (varias docentes manifestaron haber hablado del proyecto con los padres). La capacitación legitima sus prácticas; la capacitación les permite fundamentar lo que hacen (...).<sup>30</sup>*

*Se empieza a comprender la importancia de trabajar con las hipótesis previas a partir de la selección*

*de preguntas cada vez más adecuadas (...) Cabe señalar que no resultó sencillo ajustar aquello posible de ser enseñado a los niños, ni salir de los complejos esquemas presentes en los textos. Por ejemplo, en relación con el abordaje de la enseñanza de un concepto nodal de la biología como la fotosíntesis, todavía subyace la concepción de que, a través de realizar las experiencias tradicionales de fotosíntesis, los alumnos construyen el concepto (...) En el cierre del último encuentro manifestó como aprendizaje justamente el comprender que la ciencia trabaja con modelos, contruidos sobre variadas y diversas fuentes de conocimiento. (...) A medida que se fue avanzando en el trabajo, las maestras se animaron a incluir, en sus propuestas de aula, distintos elementos de las clases, no sólo disciplinares sino también didácticos- que dieron las capacitadoras. "Ustedes siempre preguntan, yo empecé a preguntar".<sup>31</sup>*

Como ya señalamos, este tipo capacitación está atravesada por conflictos institucionales preexistentes que intervienen en la configuración de la demanda y en las modalidades de intervención de los capacitadores. Este hecho no siempre constituye un obstáculo. Con frecuencia, permite a los docentes reconocer o tomar conciencia del estado de la cuestión curricular en la escuela, sobre el nivel de reflexión alcanzado respecto de las propias prácticas, de los enfoques con que se abordan la enseñanza, de los desacuerdos no explicitados, de los diálogos pendientes sobre temas clave del proyecto institucional.

La pregunta sobre qué se necesita saber para llevar a cabo un proyecto de enseñanza es, con demasiada frecuencia, un planteo del capacitador. En estos casos, es él quien se hace cargo de este interrogante, de su tratamiento y de la identificación de los logros alcanzados por los maestros. Cabe, entonces, otra pregunta: ¿hasta dónde puede hablarse de un genuino aprendizaje si el docente no reconoce el propio recorri-

do ni la transformación de los marcos de referencia en los que fundamenta sus decisiones de enseñanza? Aún cuando se aborden lecturas y se pidan ampliaciones bibliográficas, participar activamente de la propia formación es mucho más que informarse o ensayar la "novedad" que propone el capacitador. La cuestión del aprendizaje de un adulto profesional parece ser el tema clave de la capacitación.

## LA DIVERSIDAD EN LOS ESCENARIOS DE LA CAPACITACIÓN

EN UN PLANO ESTRECHAMENTE VINCULADO A LA CONSTRUCCIÓN DE OTRO ESPACIO PÚBLICO Y DE OTRA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO Y LA AUTORIDAD DOCENTE, NOS PLANTEAMOS ESTE OBJETIVO (CONCEBIR LA ESCUELA COMO UN ÁMBITO DE INTEGRACIÓN DE LAS DIFERENCIAS) COMO LA NECESIDAD DE CONSTRUIR OTRA ACTITUD Y SENSIBILIDAD EN RELACIÓN A LAS DIFERENCIAS, INTRODUCIENDO LA PREGUNTA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES SOBRE QUÉ CAMBIOS HACEN FALTA PARA DESARROLLAR OTRAS ACTITUDES Y SENSIBILIDADES EN LAS FORMAS DE CONCEBIR LA GESTIÓN ESCOLAR, LA AUTORIDAD DEL DOCENTE Y LOS MODELOS DE ALUMNO/ ALUMNA QUE NO CATEGORIZEN A LA DIFERENCIA O AL DISENSO COMO UNA AME- NAZA SINO COMO COMPONENTES PRODUCTIVOS DE LA VIDA ESCOLAR.<sup>32</sup>

Diversidad, diferencias, heterogeneidad son expresiones que circulan en el discurso sobre la educación en distintos ámbitos y con diferentes sentidos. Desde nuestra perspectiva, el tratamiento de la diversidad en los escenarios de capacitación (diversidad de alumnos, de docentes, de instituciones) articula las preocupaciones de los tres núcleos de formación de CePA alrededor de las prioridades de la agenda educativa de la Ciudad: concebir la escuela como un ámbito de integración de las diferencias y como espacio público en el que todos puedan aprender.

¿Cómo nos proponemos abordar, desde la capacitación docente, el tratamiento de esta diversidad producida por la injusticia económica y social? ¿Qué respuestas pedagógicas se proponen desde la enseñanza de las disciplinas del currículo? En el interior de cada equipo de trabajo, las discusiones y las búsquedas en torno a esta cuestión se renuevan y se sistematizan en conceptualizaciones que van conformando contenidos y prácticas de capacitación con eje en la escuela.

Citamos, a modo de ejemplo, los fundamentos del programa elaborado por el subnúcleo Lecturas y Escrituras para “CePA en la escuela” (“Hablar, leer y escribir para que todos aprendan”), en los que se explicitan las preocupaciones de la capacitación en torno al derecho de todos los niños a aprender lo que la escuela debe enseñar.

*Sabemos que las diferencias de logros en el aprendizaje se deben a múltiples factores, entre los que suelen mencionarse las diferencias culturales o socio-económicas de los hogares de procedencia de los chicos, la influencia de los medios de comunicación masiva y otros. (...)*

*Es necesario considerar:*

- *la brecha entre los rendimientos escolares de los alumnos de distintos orígenes, según la diversidad cultural, el nivel de alfabetización en la familia, las carencias de instrumentos culturales por extrema pobreza;*
- *las diferencias en el nivel de alfabetización de los alumnos cuando se integran al sistema formal;*
- *la cultura de la escuela, su distanciamiento del entorno, los prejuicios y bajas expectativas con respecto a los “diferentes” y sus relaciones con otras culturas (mediáticas, infantiles y juveniles) y*
- *el fracaso escolar como construcción social que se puede modificar.*

*Para dicha modificación hace falta:*

- *buscar las soluciones a los problemas que plantea,*

*bajo las complejas condiciones del siglo XXI, la inclusión de todos los niños en el sistema formal, cualesquiera que sean sus características, naturales, sociales, culturales, étnicas, de género;*

- *generar una nueva sensibilidad ante las “diferencias” en el conjunto del sistema formal, el currículo, la investigación, a través de mejores vínculos y entretido de experiencias con el entorno social y;*
- *prestar especial atención a la formación y capacitación docente para que el maestro pueda actuar como profesional experto dominando estrategias que le faciliten la toma de decisiones apropiadas a la diversidad y complejidad de los problemas.*

Pero no sólo las desigualdades constituyen nuestra problematización en torno de la diversidad. Es necesario, también, que apoyemos o promovamos desde la capacitación formas de trabajo docente que hagan posible pasar de una escuela homogeneizadora a otra que acepte y valore la diversidad cultural.

En este trabajo permanente de reconocimiento de la diversidad se producen reflexiones acerca de las experiencias vitales de los alumnos. Por ejemplo, la enseñanza de las Ciencias Naturales enfrenta a los docentes con los problemas propios de las escuelas urbanas: los chicos suelen estar alejados de lo que el entorno natural ofrece. Así se originan nuevos proyectos de capacitación, como en el caso de las experiencias de campo que CePA lleva a cabo con docentes y alumnos de algunas escuelas en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Así mismo, para trabajar la diversidad desde la enseñanza, abordamos temáticas tales como la de las migraciones internas en la Argentina –a partir de 1930 hasta el presente– con el propósito de incorporar la historia oral, de enfocar la situación de las migraciones e inmigraciones que tienen lugar en nuestros días y que configuran la realidad actual de nuestra Ciudad.

*Con respecto a la gestión de la diversidad, necesario previamente acordar algunas cosas. Quizás está de más aclarar que sostengo que los conocimientos matemáticos exigen la realización de situaciones específicas, por su naturaleza y su funcionamiento, para su abordaje en el aula. Como afirma Brousseau, “no hay método natural de enseñanza de las matemáticas”. La construcción de estas situaciones de aprendizaje exige, en primer lugar, un análisis epistemológico para determinar las condiciones propias para la constitución de la significación de una noción matemática determinada(...)*

*La enseñanza de las matemáticas tiene una dimensión social que, según Balacheff, se impone por dos tipos de presiones: una específica del contenido mismo, otra en cuanto a su organización.*

*Los conocimientos matemáticos tienen un status social muy fuerte, los alumnos deben apropiarse de los saberes reconocidos por la sociedad o los grupos sociales y utilizarlos para ellos. (...)*

*Si bien esta cuestión es para el aprendizaje de cada uno de los alumnos, el enseñante debe, además, asegurar la homogeneidad de la construcción de los saberes y su coherencia al nivel de la clase en su totalidad. Sin esto, el funcionamiento didáctico de la clase es imposible. (...)*

*Estas dos dimensiones sociales dan al enseñante una posición particular: él es la bisagra entre los saberes sociales y los saberes construidos por los alumnos en la clase. Es su responsabilidad asegurar la adecuación de los últimos a los primeros. Debe, además, asegurar la regulación de los funcionamientos y de las producciones intelectuales individuales, sea por intervenciones directas, sea por la medición de situaciones específicas.<sup>33</sup>*

Las cuestiones vinculadas al tratamiento de la diversidad constituyen una de las demandas explícitas de las escuelas. Ciertamente es que frecuentemente las preocupaciones de este orden se refieren a los alumnos y, fundamentalmente, son planteadas en clave de dificultad antes que

como oportunidad para enriquecer la enseñanza. Aparecen en los registros de los capacitadores consideraciones de los maestros alrededor de los “chicos con problemas”, del “control de la diversidad de niveles”, o ciertas concepciones de nivelación solidarias de la teoría del déficit<sup>34</sup>.

La diversidad, además, configura la totalidad de la vida escolar: diversidad de directivos, de docentes, de capacitadores. Cada uno con sus trayectorias, sus opciones pedagógicas, sus posicionamientos frente a la educación y a los sentidos de sus prácticas. La capacitación instala una relación de transmisión entre adultos a los cuales la sociedad les ha confiado funciones fundamentales. Esto la desafía de manera permanente en la consideración de la diversidad y en la asunción de la responsabilidad sobre el carácter público de lo que en la escuela acontece.

## NOTAS

**1** Tomamos, en esta publicación, la mención de Prediseños Curriculares dado que tenían tal carácter en el período que comprende este proyecto. Actualmente la Ciudad de Buenos Aires cuenta con Diseños Curriculares para el Nivel Primario.

**2** La capacitación “en servicio” atiende a los docentes en su tiempo de trabajo institucional; la capacitación “mixta”, que venía desarrollándose en nivel inicial, agrega a la anterior modalidad, encuentros que se desarrollan en espacios fuera del horario institucional.

**3** La propuesta pedagógica del CePA está organizada en base a tres núcleos de formación. *Sociedad y culturas contemporáneas* parte de la hipótesis de que las profundas transformaciones que atraviesan la sociedad del nuevo siglo deben ingresar al análisis de las problemáticas educativas. *Sujetos e instituciones educativas* discute sobre las dinámicas institucionales, y la construcción de identidades de quienes hoy habitan las escuelas. *Currículo, saberes y conocimiento escolar* busca repensar las experiencias educativas que ofrecemos a los niños y a los jóvenes, problematizándose acerca del currículo escolar y los problemas que se plantean las didácticas.

**4** El diseño inicial de “CePA en la escuela” se construyó en diálogo con la propuesta del ministro de Educación de la Nación de centrar la capacitación en las escuelas.

**5** Dentro del núcleo *Currículo, saberes y conocimiento escolar*, participaron inicialmente los siguientes subnúcleos: matemática, lecturas y escrituras,

ciencias naturales, ciencias sociales y formación ética y ciudadana.

**6** Los cambios en la direccionalidad de la política educativa nacional y el retiro de los condicionamientos propuestos por el Ministerio, dieron, además, mayor espacio para alternar diferentes formatos .

**7** A lo largo de este trabajo, tomaremos como referencias para definir la modalidad y sus particularidades, informes de coordinadores y capacitadores de distintos subnúcleos. Iturrioz, P: Informe de Capacitación. Subnúcleo Lecturas y Escrituras2002.

**8** Segal, A; Tisthet, S: “Apuntes y discusiones del Núcleo Currículo y “CePA en la escuela”. Documento interno. Mayo del 2003.

**9** Algunas ideas para seguir pensando CePA en la escuela. Adriana Díaz 2003

**10** Lotito, L: CePA en la escuela. Subnúcleo Lecturas y escrituras. Informe final. Primer cuatrimestre del 2002. Proyecto: Leer literatura; leer en situación de estudio

**11** Brito, A: Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. Propuesta Educativa. FLACSO. Buenos Aires. Año 12. Nro. 26. Julio de 2003.

**12** Marón, M: Repensando la planificación. 2003

**13** Puede consultarse en CePA el Programa de

- Trabajo 2003 de Capacitación a los Equipos de Conducción Institucional del Area Primaria.
- 14** Alen, B; Delgadillo, C: Capacitación docente. Aportes para su didáctica. Buenos Aires. Tesis Norma.1994
- 15** Iturriz, P: Informe de capacitación en servicio. Área Lengua. Julio de 2002
- 16** Hellman, M: Informe. Capacitación en servicio. Formación Ética y Ciudadana. Primer cuatrimestre de 2002.
- 17** Martínez, D: El riesgo de enseñar. Buenos Aires. SUTEBA. 1993
- 18** Esteve, J. M: El malestar docente. Barcelona. Paidós. Papeles de pedagogía. 1994
- 19** Bender, N.: Informe de capacitación en servicio. Teatro. Primer cuatrimestre de 2003.
- 20** "CePA en la escuela"Propuesta de Formación para Docentes de Nivel Primario 2002. Ciencias Sociales.
- 21** Informe de matemática. Adriana Díaz 2003
- 22** Capacitación directivos CN. Mirta Kauderer 2003
- 23** Informe de Isabelino Siede.
- 24** Segal, A; Thisted, S: Informe, mayo 2003.
- 25** Programa para el desarrollo profesional y la formación continua de los docentes de nuestra ciudad. CePA 2001.
- 26** Dussel, I: Actualización curricular en formación docente. 26 de febrero de 2002
- 27** Birgin, A: Ciclo de conferencias Aportes para pensar el desarrollo profesional de los docentes en nuestra ciudad. CePA. 2000.
- 28** Segal, A; Ponencia de la mesa redonda "Saberes y prácticas en la formación docente". En el Encuentro de Formadores y formadoras docentes de la ciudad de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas 2003.
- 29** Prácticas del lenguaje en la escuela Una mirada desde los directivos. Gustavo Bombini. informe de 2003.
- 30** Lotito, L: Informe citado
- 31** Kauderer, M: Informe citado
- 32** Díaz, A. Ejes para pensar aportes de la capacitación docente al cambio escolar. Fuente: Balacheff, Procesos de prueba y situaciones de validación. 1987
- 33** Son muy interesantes al respecto los informes de los capacitadores de los sub-núcleos de Matemática y Lecturas y Escrituras.



AUTORIDADES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno  
**Dr. Aníbal Ibarra**

Vicejefe de Gobierno  
**Lic. Jorge Telerman**

Secretaria de Educación  
**Lic. Roxana Perazza**

Subsecretaria de Educación  
**Lic. Flavia Terigi**

Subsecretario de Coordinación  
de Recursos y Acción Comunitaria  
**Arq. Luis Rey**

Coordinadora de la Escuela  
de Capacitación - CePA  
**Prof. Analía Segal**