número 2 • julio de 2023 • ISSN 2796-9835

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

Artículos

Unidad Pedagógica y formación docente: un dispositivo formador de residentes del Profesorado de Enseñanza Primaria en alfabetización inicial | Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel | A voz dos docentes em um processo de formação continuada em matemática. Reflexões sobre o ensino

La complejidad de un dispositivo de investigación colaborativa: sistema de recursos, nuevas tareas y tipos de conocimientos en juego | La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional | El cuerpo en la formación de docentes de escuela secundaria | Mesa de discusión: Problemas y desafíos en torno a las relaciones entre carrera docente y formación

Comentario bibliográfico

La afectividad en la escuela, de Carina V. Kaplan

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA

2

número 2 • julio de 2023 • ISSN 2796-9835

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

unipe
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector de la UNIPE
Ana Pereyra, vicerrectora de la UNIPE
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales de la UNIPE

REVISTA ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Director: José A. Castorina (UNIPE-UBA-CONICET)
Secretario Editorial: Ignacio Frechtel (UNIPE-UBA)

Comité Editorial

Karina Benchimol (UNGS-ISPEI "Sara Eccleston")
Liliana Calderón (UNIPE)
Mariela Helman (UBA-UNIPE)
Ana Pereyra (UNIPE)
Patricia Sadovsky (UNIPE)
Carolina Scavino (UNIPE-UNGS)

Consejo Asesor

Alejandra Birgin (UBA-UNIPE)
Paula Carlino (UNIPE-UBA)
Carmen Delgadillo (ENS Nº 7 CABA)
Miguel Duhalde (CTERA)
Gloria Edelstein (UNC)
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)
Delia Lerner (UBA)
Patricia Moscato (UNIPE-Subsec. Ed. Sup., M. de Ed., Santa Fe)
Thierry Philippot (Inspé-Francia)
Analía Segal (UNIPE)
Flavia Terigi (UNGS/UBA)
Oscar Trinidad (UNIPE)

Secretaría Técnica

Virginia E. Verdugo (UNIPE)

Staff de Producción Editorial

María Teresa D'Meza Pérez, UNIPE: Editorial Universitaria
Licia López de Casenave †, edición y corrección
Diana Cricelli, diseño original y diagramación

Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Análisis de las Prácticas
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500
Correo-e: analisisdelaspracticas@unipe.edu.ar
https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/revistaanalisispracticas
Hecho con OJS Open Journal system
Propietario: UNIPE
ISSN: 2796-9835

Sumario

Revista Análisis de las Prácticas
Revista sobre formación y ejercicio profesional docente
número 2 • julio de 2023 • ISSN 2796-9835

Editorial *Comité editorial* **5**

Unidad Pedagógica y formación docente: un dispositivo formador de residentes del Profesorado de Enseñanza Primaria en alfabetización inicial
Alejandra Rossano, Violeta Wolinsky y Valeria Buitron **9**

Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel
Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional
Christophe Muller, Aurore Promonet, Éric Fery, Florence Genin, Julian Manneville, Stéphanie Joublin y Catherine Leroy **43**

A voz dos docentes em um processo de formação continuada em matemática. Reflexões sobre o ensino
Maria Candida Di Pierro **77**

La complejidad de un dispositivo de investigación colaborativa: sistema de recursos, nuevas tareas y tipos de conocimientos en juego
Verónica Cambriglia y Enrique Di Rico **103**

La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional
Ana Belén Gómez Reyes **123**

El cuerpo en la formación de docentes de escuela secundaria
María Belén Janjetic **153**

Mesa de discusión
Problemas y desafíos en torno a las relaciones entre la carrera docente y la formación
Roxana Perazza, Estela Fernández y Mario Oporto **171**

Comentario Bibliográfico
La afectividad en la escuela, de Carina V. Kaplan
Noemí Aizencang **185**

Convocatoria **191**

Editorial

De manera consistente con nuestra línea editorial en la que subrayamos la complejidad de las prácticas docentes y la relevancia de la producción de conocimiento a partir de su análisis, el número 2 de nuestra revista presenta una serie de trabajos que se adentran en problemas de la formación docente desde una perspectiva colaborativa y centrada en la reflexividad sobre las prácticas de enseñanza.

Alejandra Rossano, Violeta Wolinsky y Valeria Buitron, en "Unidad Pedagógica y formación docente. Un dispositivo formador de residentes del Profesorado de Enseñanza Primaria en alfabetización inicial", analizan la potencia de una propuesta dirigida a estudiantes futuros docentes. El estudio ha sido desarrollado en el marco de la articulación entre la materia Alfabetización Inicial y la Residencia, tomando en cuenta los lineamientos de la unidad pedagógica en el nivel primario. Se estudian, se elaboran, se implementan y se analizan de manera conjunta entre estudiantes y profesores del profesorado propuestas de enseñanza focalizada, diversificadas en agrupamientos flexibles. El trabajo da cuenta de la fertilidad del dispositivo para la formación docente en alfabetización inicial, así como también de la complejidad que entraña y de la necesidad de generar condiciones para su desarrollo.

Las reflexiones en torno a una pregunta compartida entre diferentes actores organizan el texto de Christophe Muller, Aurore Promonet, Éric Fery, Florence Genin, Julian Manneville, Stéphanie Joublin y Catherine Leroy "Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional". El objeto que reúne a los autores en un trabajo colaborativo es la formación en prácticas de escritura de estudiantes de bachillerato técnico-profesional. Sobre la base de un proyecto en el

que se articulan la investigación, la reflexividad y las prácticas profesionales, en esta investigación colaborativa en curso, compartida por inspectores, investigadores, docentes y directivos, se analizan diferentes tipos de producciones de estudiantes y se exploran estrategias que apunten a mejorar las escrituras de los futuros técnicos, con el propósito de contribuir a abrirles las puertas tanto al mundo del trabajo como a la educación superior.

En "A voz dos docentes em um processo de formação continuada em matemática. Reflexões sobre o ensino", Maria Candida Di Pierro toma como objeto de análisis un trayecto formativo sobre la enseñanza de la matemática dirigido a docentes de los primeros años de escuela primaria, en el que se asume la necesidad de tratar de manera integrada y simultánea las dimensiones didáctica y disciplinar del conocimiento a enseñar. El texto va mostrando que, como parte del recorrido, el análisis del propio trayecto formativo se pone a consideración de los docentes participantes permitiendo así que sus reflexiones sean constitutivas del sentido de la formación.

En el artículo "La complejidad de un dispositivo de investigación colaborativa: sistema de recursos, nuevas tareas y tipos de conocimientos en juego" de Verónica Cambriglia y Enrique Di Rico, se reconstruye el proceso de producción de conocimientos desarrollado a propósito de un trabajo de planificación compartida entre profesores de Matemática e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Los documentos que el grupo va produciendo en el marco de una construcción en la que el ciclo *planificación, implementación, análisis y reformulación* se itera más de una vez dan cuenta de una dinámica de producción en la que las nuevas elaboraciones se apoyan en significados compartidos que se construyen en una práctica sostenida a lo largo de mucho tiempo.

Desde el enfoque de la Didáctica Profesional, en "La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional", Ana Belén Gómez Reyes analiza los resultados de una investigación realizada sobre la actividad de una docente formadora en sus búsquedas por promover la reflexividad de las docentes practicantes de un Profesorado de Educación Primaria. Se toman en consideración para el análisis tres clases consecutivas en las que la formadora trabaja con sus estudiantes cuestiones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y sobre Prácticas del

Lenguaje, y en las que la contextualización didáctica en función del contenido de enseñanza es objeto de discusión. El trabajo se propone una exploración que comporta un doble interés: la reflexividad de las practicantes con relación a las propuestas de la formadora y la reflexividad de la formadora en el marco de un diálogo de co-explicitación con la investigadora.

"¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la formación de docentes?" La pregunta da lugar a las reflexiones que se proponen en el artículo de María Belén Janjetic. Luego de una síntesis introductoria acerca de los modos en que ha sido considerado el cuerpo en las prácticas escolares, el trabajo se adentra en el análisis de las respuestas de un grupo de estudiantes del último año de la formación inicial de profesores, frente a un cuestionario en el que se los invita a reflexionar sobre las maneras en que ha sido considerado el cuerpo en su trayectoria formativa. Las relaciones entre *cuerpo* y *concepción pedagógica* son problematizadas, abriendo una puerta poco explorada en el campo de la formación docente.

En atención a las relaciones entre los debates públicos sobre cuestiones educativas, las decisiones políticas y el mundo académico, desde la Maestría en Formación Docente de la Unipe se organizó a fines de 2022 una mesa de debate para reflexionar sobre las relaciones entre *carrera docente* y *formación*. La iniciativa tuvo lugar a raíz de la sanción de un nuevo estatuto del docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en mayo de 2022. Se invitó para ello a tres reconocidos colegas del mundo educativo que conjugan el trabajo académico con la acción política para que ofrecieran sus puntos de vista: Roxana Perazza, Estela Fernández y Mario Oporto. Sus reflexiones se vuelcan en "Problemas y desafíos en torno a las relaciones entre carrera docente y formación".

La sección "Comentarios bibliográficos" contiene en este número una reseña elaborada por Noemí Aizencang del libro *La afectividad en la escuela*, de Carina Kaplan, publicado en 2022 por Ediciones Paidós. Aizencang ofrece claves para la lectura de este trabajo en el que Kaplan, sobre la base de un riguroso proceso de investigación, interpela los enfoques que desde un marco epistémico escisionista procuran la regulación de las emociones en las aulas y ofrece argumentos para situar el lugar central de la institución y de sus docentes en la construcción de una cultura afectiva.

Esperamos que este segundo número profundice el diálogo con las instituciones y equipos interesados en el análisis de las prácticas docentes, que promueva el debate y que aliente la producción de contribuciones para nuestra revista.

Comité editorial de la RAP

Alejandra Rossano,[*]
Violeta Wolinsky[**]
y Valeria Buitron[***]

Unidad Pedagógica y formación docente: un dispositivo formador de residentes del Profesorado de Enseñanza Primaria en alfabetización inicial

Resumen

Se presenta una investigación que aborda la formación docente en alfabetización inicial en el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Se propone diseñar, implementar y explorar el funcionamiento de un dispositivo de formación docente, en el marco de la articulación entre la materia Alfabetización Inicial (AI) y la residencia, que acompañe los procesos de alfabetización inicial propuestos por la unidad pedagógica en el nivel primario a través

* Profesora de Educación (ENS N° 4) Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Se desempeña como coordinadora y profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional en la ENS N° 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es coordinadora del Programa de Aceleración en CABA. Ha participado en la elaboración de diversas publicaciones didácticas vinculadas con el seguimiento de las trayectorias escolares, destinadas a docentes y estudiantes del nivel primario. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: malejandrarossano@gmail.com

** Profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional, profesora de Alfabetización Inicial y asesora de Prácticas del Lenguaje en las ENS N° 1 y ENS N° 7 de CABA. Ha trabajado en diversos proyectos de formación docente continua y de acompañamiento de las trayectorias escolares en el nivel primario. Participó en la elaboración de publicaciones didácticas del área de Prácticas del Lenguaje y Alfabetización Inicial. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: violetawolinsky@gmail.com

*** Profesora de Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Educación. Se desempeña como profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional en la ENS N° 7 de CABA y como docente de la cátedra Psicología Genética (FFyL-UBA). Es investigadora auxiliar del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Ha trabajado en diversos proyectos de formación docente continua y de acompañamiento de las trayectorias educativas en el nivel primario, tanto en el sistema educativo como en organizaciones sociales. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: valeriabuitron@gmail.com

de propuestas de enseñanza diversificadas y de agrupamientos flexibles y focalizados. Es un estudio cualitativo de carácter exploratorio que asume una perspectiva de investigación educativa denominada "estudios de diseño". El dispositivo explorado puso en evidencia sus potencialidades para la formación docente en alfabetización inicial y en el seguimiento de los aprendizajes infantiles, pero también su complejidad y la necesidad de instalar ciertas condiciones para su funcionamiento.

Palabras Clave

Formación docente • alfabetización • unidad pedagógica • cronologías de aprendizaje

Title

Pedagogical unit and teacher training: a training device for teacher candidates in clinical practice in the classrooms on beginning literacy

Abstract

An investigation is presented that deals with teacher training in beginning literacy at the Escuela Normal Superior N° 7 of the City of Buenos Aires, a teacher certification college. It is proposed to design, implement and explore a teacher training device to search the connections between the subject Initial Literacy and classroom practice. It intends to accompany the processes of initial literacy proposed by the pedagogical unit at the primary level, through diversified teaching proposals and flexible and focused groupings. It is a qualitative study of an exploratory nature that assumes an educational research perspective called "design studies". The device proved its potential for training teachers and monitoring children's learning, but also its complexity and the need to install certain conditions for its operation.

Keywords

Teacher training • literacy • pedagogical unit • learning chronologies

Presentación del proyecto[1]

Esta investigación se propone abordar la formación docente en alfabetización inicial en el Profesorado de Educación Primaria (PEP) en la Escuela Normal Superior Nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto se enmarca en la convocatoria 2021 del INFoD, "Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente", y el equipo investigador está conformado por profesoras del Campo de Formación las Prácticas Profesionales (CFPP),[2] de la materia Alfabetización Inicial (AI), estudiantes y graduadas de la institución.

Partimos de considerar que enseñar a leer y escribir es el primer y sostenido propósito que acompaña la práctica profesional docente a lo largo de toda la escolaridad primaria y particularmente la de los primeros grados en lo que respecta a los procesos de adquisición del sistema de escritura. Por ello, por los múltiples atravesamientos y demandas didácticas y pedagógicas que conlleva esa tarea, no resulta una empresa fácil de acometer, más aún en estos contextos de pospandemia.

En primer lugar, pronto advertimos que la estructura curricular del plan de estudios del PEP (Resolución Nº 6635 / noviembre de 2009), si bien incorpora la materia Alfabetización Inicial, no prevé articulaciones entre esta y el CFPP y tampoco cuenta con horas previstas para trabajo de campo que promuevan las relaciones entre los aportes teóricos de la materia y la observación de situaciones de aula en contextos reales. Además, los y las estudiantes del CFPP, según los grados asignados, no necesariamente enfrentan situaciones específicamente ligadas a intervenir en los procesos de alfabetización inicial.

Nos propusimos entonces poner en cuestión nuestra propia práctica profesional y nos interrogamos acerca de cómo se desarrolla en nuestro instituto formador el

1. En este artículo hemos optado por usar el femenino toda vez que se alude a la participación del equipo de investigación y profesoras a cargo; en gran parte del texto, utilizamos masculino y femenino para aludir a las niñas y los niños que participaron de las instancias comentadas. En ocasiones, es posible que hayamos utilizado el genérico masculino con el solo efecto de dar fluidez a la lectura. Quizás esta diversidad de modos de nombrar y decir dé cuenta también de los cambios, saberes y representaciones que están en construcción.

2. El CFPP incluye los talleres organizados en distintos tramos: Tramo 1 (Talleres 1 y 2), Tramo 2 (Talleres 3 y 4 –Prácticas–) y Tramo 3 (Talleres 5 y 6 –Residencias–).

acompañamiento a residentes que tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir y promover avances en la adquisición del sistema de escritura, en particular en primer o segundo grado. ¿Cuáles son los problemas que se plantean en la formación en las residencias del profesorado de enseñanza primaria, en relación con la alfabetización inicial y el acompañamiento de la diversidad de cronologías de aprendizaje? ¿Cómo intervienen las y los docentes formadores en la construcción de herramientas de observación y modos de intervención que atiendan la diversidad que presentan las aulas de los primeros grados en los procesos de alfabetización inicial? ¿Cómo retoman las residentes los saberes trabajados en la cursada de Alfabetización Inicial cuando asumen la residencia en los primeros grados?

Para abordar estos interrogantes, resultó relevante explorar dispositivos que, a la vez que articulen conocimientos teórico-prácticos centrales para la formación docente para la alfabetización inicial, posibiliten el trabajo conjunto entre el instituto formador y las escuelas primarias asociadas[3] en la construcción de nuevos saberes y en el contexto de las marcadas desigualdades que se han profundizado con la pandemia.

Precisamente, en el trabajo desplegado en estas residencias nos enfrentamos al desafío de registrar los límites y alcances que observamos –en el estado actual de la construcción de conocimiento didáctico pedagógico– en el desarrollo de distintas modalidades de organización de la enseñanza de las propuestas para los primeros grados. Así, se han promovido diversas modalidades de trabajo que fueron acordadas con el equipo docente a cargo de las residencias, conformado por las profesoras de residencia y del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje. Para eso se realizó un seguimiento de tres momentos particulares:

- la realización de una toma inicial para relevar los puntos de partida de cada grupo de primer grado respecto de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura;

3. El trabajo de campo se realizó en cuatro secciones de primer grado, en tres escuelas asociadas donde las estudiantes realizaron sus residencias.

- el diseño de una planificación con al menos una clase de trabajo organizado con propuestas diversificadas;
- la organización de una instancia en pequeño grupo para el desarrollo de propuestas focalizadas en la reflexión sobre el sistema de escritura.

Primero se realizó un registro del punto de partida de cada niño y niña (toma inicial) que permitiera organizar los grupos, planificar situaciones diversificadas, poner en juego diferentes intervenciones, coordinar las clases –las instancias iniciales, en pequeño grupo y puesta en común– y, por último, analizar posteriormente la implementación realizada en los equipos de residencia.

Respecto de la planificación de propuestas diversificadas –si bien pueden obedecer a distintos propósitos–, decidimos plantear situaciones de escritura de los niños por sí mismos, que permiten el despliegue de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en lugar de situarlos en la copia, lo cual no contribuye a la formación de lectores y escritores autónomos.

Por otro lado, considerando la experiencia transitada en la promoción acompañada[4] y los programas socioeducativos,[5] se promovió el trabajo con grupos focalizados fuera del aula. En la misma línea de la consideración de diversas cronologías y modalidades de transitar la escolaridad, nos interesaba también atender la situación de aquellos chicos y chicas que por diversas razones no encuentran dentro del salón de clases la posibilidad de comprometerse con lo que allí se presenta, como si esa propuesta fuera ajena y para "los otros". Retomando las consideraciones de la

4. Resolución Nº 2022-5118-GCABA-MEDGC y Anexo I (IF-2022-34471793-GCABA-SSCPEE): "El proyecto 'Promoción Acompañada' constituye una estrategia de acompañamiento a las trayectorias escolares que propone instancias de intensificación de la enseñanza para que los/as estudiantes logren los aprendizajes nodales del grado cursado, la promoción al siguiente grado y la consolidación de los aprendizajes en el año previo", p. 3, del Anexo 1.

5 Los programas Maestro más Maestro, Aceleración y Nivelación, de más de veinte años de implementación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, vienen promoviendo el desarrollo de diversos dispositivos de enseñanza dentro y fuera del salón de clase con agrupamientos flexibles y ciclados.

normativa sobre unidad pedagógica (UP),[6] se acordó la planificación y coordinación de al menos una instancia de trabajo focalizado en pequeños grupos fuera del aula. Los participantes de este espacio serían prioritariamente quienes se encontraran en etapas iniciales en el proceso de conceptualización del sistema de escritura y/o asumieran en el salón de clase una posición evitativa a la hora de producir escrituras por sí mismos.

También se decidió y acordó con el equipo docente a cargo de las residencias considerar los materiales producidos recientemente por la jurisdicción[7] que ofrecen recorridos diferentes y propuestas diversificadas para el trabajo de contenidos comunes. Además, se tomaron en consideración las progresiones de los aprendizajes[8] como marco para el diseño de las actividades y las decisiones referidas al modo de agrupar a las chicas y los chicos.

Contamos con algunas condiciones que nos animaron a abordar esta tarea:

- El equipo investigador está compuesto por profesoras que tienen responsabilidades directas en todo el dispositivo formador (coordinación del campo de las prácticas, profesoras de residencia, residentes de primer grado, profesora de alfabetización inicial, junto con dos estudiantes –una de las cuales desarrolló la residencia en primer grado– y dos graduadas).
- El equipo de profesoras del tramo se propone especialmente situar el eje de la tarea en el seguimiento de los aprendizajes de los grados en los que se desarrollan las residencias, lo que supone poner en relieve la atención a las diversas cronologías de aprendizaje.

6. La Resolución CFE N° 374/12 establece que se considera como una unidad pedagógica (UP) a los dos primeros grados de la escuela primaria y desplaza la acreditación al final del segundo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Resolución N° 3298/12 reglamenta lo concerniente a la unidad pedagógica.

7. Estos materiales se proponen acompañar a lxs docentes en la tarea de diversificar la enseñanza y se organizan en fichas pensadas para tres niveles de acuerdo con los saberes que los/as niños/as tengan sobre el sistema de escritura. Entre esos materiales podemos mencionar *Leer y escribir con juegos y canciones* (GCBA, 2021) y *Palabras en juego* (GCBA, 2022).

8. Se trata de un documento que describe recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar. Proporciona criterios para el monitoreo de los aprendizajes que orientan la toma de decisiones para la enseñanza.

- El formato de la residencia que se lleva a cabo tiene características particulares, pues en un solo cuatrimestre se desarrollan dos talleres en un mismo grado (en lugar de dos talleres en dos grados diferentes), lo cual permite a las residentes contar con un mayor tiempo de trabajo con el mismo grupo para desplegar distintas modalidades de organización de la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes.

Referencias teóricas, acuerdos y saberes en construcción

Respecto a la alfabetización inicial, se consideran los desarrollos teóricos y didácticos vinculados a la línea de investigación psicogenética y a la conceptualización de la lectura y la escritura como práctica sociohistórica y cultural, en la que se ubica a los niños como genuinos lectores y escritores aunque no dominen el sistema de escritura. Estos estudios ponen de relieve la necesidad de no identificar lectura con descifrado ni escritura con copia (Ferreiro y Teberosky, 1979). Se toman también los estudios posteriores sobre la psicogénesis de la lectura y la escritura (Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Vernon, 1986 y 1998; Molinari y Ferreiro, 2007; Zamudio, 2008; Ferreiro, 2009). La escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras; es un objeto de conocimiento que involucra distintos planos y no únicamente el fonético, pues representa solo algunos elementos, propiedades y relaciones de la lengua oral. Los niños construyen ideas sistemáticas y lógicas sobre el modo en que funciona el sistema de escritura y el lenguaje escrito y las ponen en acción cuando intentan interpretar y producir la escritura. Sin embargo, estas ideas no son espontáneas pues se trata de un proceso constructivo del sujeto que involucra reconstrucciones, coordinaciones, integraciones y diferenciaciones (Ferreiro, 1991). En línea con el diseño curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el enfoque adoptado para las materias Enseñanza de Prácticas del Lenguaje I y II y Alfabetización Inicial del plan de estudios del PEP (Resolución Nº 6635, noviembre de 2009), este proyecto asume una perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Al asumir la heterogeneidad como constitutiva de los grupos escolares, en particular en lo que refiere a la alfabetización inicial, cobran relevancia los avances teóricos acerca de las limitaciones que conlleva pensar la enseñanza sobre supuestos de homogeneidad y aprendizaje monocrónico: una escuela graduada, un docente en cada grado que imparte a un grupo de alumnos de la misma edad una serie de contenidos con la intención y el supuesto de que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, lo que permitirá a los niños promover a un grado superior en el siguiente ciclo lectivo. Estas expectativas se condicen con una trayectoria escolar teórica según la progresión lineal prevista por el sistema educativo (un grado por ciclo lectivo, una edad determinada para cada grado).

Para intervenir en el ajuste de las propuestas de enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes y de las trayectorias "no teóricas", la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 174/12 y documentos jurisdiccionales derivados, promueven agrupamientos flexibles alternativos a la sección escolar en períodos diversos y modalidades ajustadas a las necesidades de los participantes, poniendo el acento en una cuidada organización y planificación de las propuestas de enseñanza.

El regreso a la presencialidad nos lleva a preguntarnos cómo reorganizar la enseñanza (Terigi, 2020), retomando estas demandas y prescripciones y definiendo qué hay que priorizar frente al desafío de acompañar y recibir a las cohortes que han transitado el nivel inicial en la pandemia. En CABA, en cuanto a los contenidos priorizados para la alfabetización inicial, se plantea que las "propuestas de escritura por sí mismos/as en la que los/as chicos/as ponen en juego sus ideas necesitan de intervenciones docentes adecuadas a sus niveles de conceptualización, por tal motivo tienen que ser retomadas y trabajadas intensamente en el contexto áulico. También [es necesario] tener en cuenta la diversificación de las consignas para que apunten a promover el proceso de aprendizaje de cada uno/a de los/as alumnos/as desde el nivel de conceptualización en el que se encuentran" (GCBA, 2020, p. 59).

A la vez, la jurisdicción ha producido propuestas de trabajo remoto y cuadernillos en formato papel para acompañar la tarea docente bajo el nuevo escenario que impuso la bimodalidad y el posterior regreso a la presencialidad.

Ya las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) ponían de relieve la necesidad de revisar el modo en que se concibe el proceso de adquisición del sistema de

escritura frente a la interpretación de los altos índices de repitencia en primer grado. Es así como las normativas jurisdiccionales que se enmarcan en la Resolución CFE Nº 374/12, retomando estas preocupaciones, promueven el cuidado de las trayectorias escolares. Para ello introducen nuevos modos de organizar el trabajo escolar bajo las nuevas condiciones, en el marco de la unidad pedagógica y la organización de la enseñanza en grupos flexibles, articulando espacios de enseñanza diversificados y focalizados.

Respecto de la formación docente inicial en la enseñanza de la lectura y la escritura, los estudios de Lerner, Stella y Torres (2009) han relevado el impacto de algunas estrategias formativas, tales como la planificación conjunta de quienes comparten la tarea, la tematización de la práctica en el aula, la reflexión sobre prácticas propias y el análisis de las producciones de los alumnos, que fueron especialmente tomadas en esta investigación.

Diseño y metodología

El estudio desarrollado fue cualitativo de carácter exploratorio y adoptó la perspectiva de investigación educativa denominada "estudios de diseño". Se trata de "estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida" (Rinaudo y Donolo, 2010, p. 3).

Las técnicas de obtención de datos empíricos empleadas fueron: grupos focales (grabación en video de reuniones virtuales con profesoras y residentes), observación de clases y de reuniones de planificación entre profesoras y residentes (grabaciones y registros escritos), recolección de fuentes primarias de información (versiones digitales y/o fotografías de planificaciones, producciones infantiles, pizarrones, carteleras).

Durante la residencia en los primeros grados se registraron sistemáticamente tres instancias vinculadas con el seguimiento de los aprendizajes: la situación inicial en la que se registra el "punto de partida" de los niños respecto de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura; el trabajo de planificación y desarrollo de

una instancia diversificada en el marco del diseño de la secuencia de enseñanza a implementar; y el trabajo focalizado en pequeños grupos referido específicamente a situaciones de reflexión sobre el lenguaje destinada a chicas y chicos que se encuentran en etapas más iniciales de su proceso de conceptualización.

Toma inicial: modalidades, obstáculos, revisiones

Una de las primeras situaciones a desarrollar por las residentes es una toma de escritura y lectura que permita aproximarse al estado de conocimiento e hipótesis de cada niñx con respecto al sistema de escritura. Resulta central compartir desde el comienzo con las y los docentes del grado, el equipo de residentes y profesoras de residencia y del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje que el sentido de esta instancia de inicio es conocer el punto de partida para tomar ciertas decisiones didácticas: orientar la planificación de las clases, anticipar intervenciones, construir criterios para la organización de grupos de trabajo, desarrollar propuestas centradas en el sistema de escritura a través de los distintos modos de organizar la enseñanza (por ejemplo, una clase diversificada o bien una situación focalizada).

En el marco de la presente investigación elaboramos el documento "Orientaciones para la toma de lectura y escritura. Instrumento para residentes que desarrollan la práctica en la UP". La elaboración de este documento sirvió para unificar criterios con las profesoras que acompañarían a las residentes en la situación de toma y análisis posterior de las producciones infantiles y resultó ser una importante instancia de intercambio que también incluyó a las profesoras que dictan la asignatura Alfabetización Inicial en el nivel terciario. Estas orientaciones tomaron en consideración el documento Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje: primer ciclo (Kaufman y Caldani, 2018).

Esta toma se desarrolló durante el período de observación previo a la práctica y requirió establecer acuerdos con cada docente de primer grado. El documento brinda orientaciones para su realización en el aula con el grupo total o en grupos pequeños, en tiempos y lugares acordados con la escuela.

Instrumento para la toma de inicio: tipos de actividades

- Escritura del nombre propio.
- Escritura de seis nombres de animales. PALOMA, MARIPOSA, TIGRE, PULPO, CANGREJO, PEZ (palabras formadas en algunos casos por sílabas simples y en otros por sílabas complejas, presentadas en orden de complejidad creciente, que por su diversidad permiten categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los/las niños/as).
- Lectura de palabras con contexto gráfico. Se presentan seis nombres de colores, algunos que se diferencian por su extensión, letras de inicio y final (NARANJA-VERDE-AZUL) y otros que requieren un análisis más ajustado, pues comparten extensión y/o letra inicial (ROJO-ROSA; AMARILLO-AZUL). El objetivo es conocer las estrategias lectoras puestas en juego en las lecturas no convencionales.

Se elaboró una grilla para que las residentes pudieran categorizar y sistematizar el análisis de las producciones infantiles. Este material sería retomado en un encuentro entre residente, profesora de residencia y/o profesora del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje.

La toma de escritura y lectura se concibe como una oportunidad para que quienes realizan la residencia actualicen saberes que se han puesto en juego durante la cursada de la asignatura Alfabetización Inicial, en particular la bibliografía y documentos que permiten conocer, valorar y analizar escrituras infantiles no convencionales.

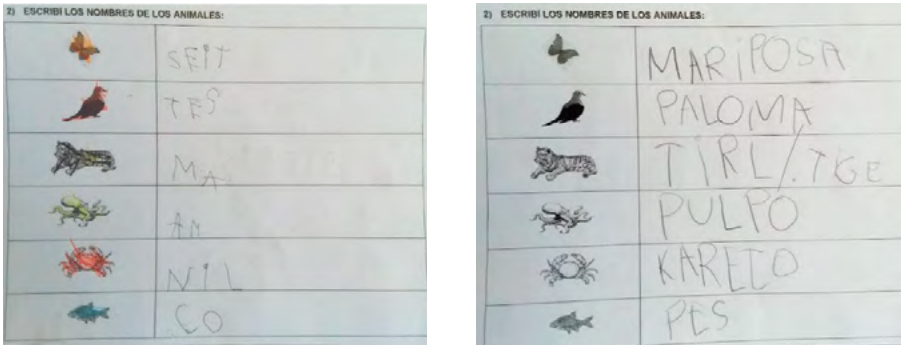
En el marco del dispositivo formador se propuso llevar a cabo un encuentro inicial en cada equipo de residencia, donde se planificaría la toma de inicio a partir de los materiales ofrecidos. En estas instancias reconocimos el trabajo en torno a los siguientes asuntos:

- El modo en que la residente presentaría la toma al grupo, situándose en el contexto de la residencia ("me va a servir para enseñarles mejor"), para evitar que se transforme en una situación de evaluación o "prueba".
- La explicitación de formas de intervención durante la toma que permitirán comprender cómo piensan los niños la escritura (solicitar que justifiquen alguna de sus producciones, registrar si se apoyaron en el ambiente alfabetizador).
- El análisis de los criterios de elección de palabras tanto para la toma de escritura como de lectura.
- La anticipación de estrategias para atender la diversidad respecto de los modos de abordar la escritura: cómo organizar las mesas, qué observar en niños que realizan escrituras no convencionales o cómo incentivar a quienes no se animan a escribir, proponiendo iniciar la escritura por uno de los animales preferidos o eligiendo solo uno de los animales para escribir.
- La posibilidad de adecuar la situación de lectura atendiendo a los distintos niveles de estrategias lectoras: preparación de carteles con los nombres de los colores, pudiendo proponer, cuando fuera necesario, una menor cantidad de palabras. Analizar algunas opciones posibles: presentar carteles con palabras donde haya mucha diferencia en la cantidad de letras, carteles que empiecen o terminen con la misma letra, carteles que comiencen con diferentes letras. Llevar adelante intervenciones propuestas en el documento ("En uno dice rojo y en otro dice verde, ¿cuál es cuál?"), solicitando justificación a las respuestas.
- Previsiones respecto de la mejor forma de realizar la toma según las características del grado, la modalidad de los docentes y las condiciones institucionales: a grupo total o en pequeños grupos.

La toma de inicio (Figura 1) se desarrolló en cuatro secciones de primer grado, a mediados del mes de abril. Describimos aquí el desarrollo en tres grados diferentes, pues ejemplifica los múltiples modos de llevar adelante esta instancia de acuerdo con las características del grupo de niñxs y de la institución.

En el grado 1, conformado por un grupo numeroso de niños, la toma se realizó con el grupo total, organizado en mesas de cuatro o cinco integrantes. La residente

Figura 1. Escrituras producidas durante la toma de inicio



repartió el instrumento completo, con la actividad de escritura y la de lectura. Indicó que debían escribir primero el nombre y el apellido, si lo sabían. Una vez completada esta tarea, explicó las consignas de escritura y de lectura, estableciendo qué animales debían escribir. Las intervenciones de la residente tendían a ofrecer a las niñas y los niños palabras que comenzaban igual a la que querían escribir, por ejemplo: "¿hay alguna palabra que te ayude a escribir PALOMA, como PAPÁ?"; o "¿te sirve PAPÁ para escribir PEZ?". Durante la clase, varios niños miraban las escrituras de quien estaba al lado y algunos no lograron finalizar la actividad. La observadora propuso a la residente que en otro momento finalizara la toma de manera individual con quienes no habían completado la actividad.

En el grado 2, la toma se realizó fuera del aula, en el laboratorio, con pequeños grupos que iban siendo retirados del aula. La profesora de residencia estuvo presente y acompañó a algunos niños en el momento de la escritura. A medida que un grupo avanzaba en su producción, la residente buscaba a otro grupito en el aula, lo llevaba al laboratorio e indicaba la consigna. Algunas de las intervenciones que se registraron por parte de la residente tuvieron principalmente el sentido de validar y promover la realización de las escrituras: "como a vos te salga", "¿cómo te suena a vos?", "yo sé que vos tenés un montón de ideas, dale, escribí MARIPOSA".

En el grado 3 la toma se realizó con los quince niños que conformaban el grupo total. Se realizó en dos días, separándose las actividades de escritura y de lectura. Las estudiantes de Alfabetización Inicial observaron la toma de lectura (situación que retomaremos luego). La residente coordinó la actividad con la colaboración y acompañamiento del docente del grado. Según relató el docente, había realizado una toma en el mes de marzo en la que habían surgido distintas dificultades, por lo que no era un material fiable: algunas chicas y chicos "se habían copiado".

La residente dio las consignas iniciales: primero repartió las hojas, explicó el sentido de la actividad y les pidió que escribieran sus nombres y apellidos. Luego explicitó al grupo cuáles eran los animales que debían escribir (aclaró que se trataba de PALOMA, en vez de PÁJARO). El docente, desde su escritorio planteó, el siguiente encuadre: "Escuchen, ¿puedo mirar la hoja del amigo para ver cómo se escribe mariposa?". A lo que los chicos respondieron que "no". El docente explicó: "Claro, lo escribo como me salga". Chicas y chicos recurrieron reiteradamente al docente de grado para mostrarle qué escribieron.

En los casos observados, advertimos que fue imprescindible establecer acuerdos con el docente de grado para la organización y el desarrollo de la toma. Se generaron mejores condiciones cuando se desarrolló la actividad en pequeños grupos fuera del aula, para que las residentes pudieran acompañar a las niñas y a los niños durante la situación, y para obtener mejores registros de las formas en que resolvían cada actividad. En los tres casos, las residentes llevaron adelante las consignas propuestas por el documento elaborado para la toma, pero fue diverso el nivel de apropiación de las intervenciones propuestas para acompañar a chicas y chicos durante la escritura y la lectura por sí mismos. Cuando se contó con la presencia de las profesoras de residencia o investigadoras, ellas pudieron constituirse en referentes para las residentes, brindando los apoyos y recomendaciones necesarias durante la situación y en el posterior análisis.

Para llevar adelante el análisis de las escrituras producidas, las residentes necesitaron actualizar los saberes acerca del enfoque, los niveles de conceptualización y las intervenciones docentes construidos durante la cursada de la asignatura AI. Se les propuso realizar un primer análisis y sistematización de lo relevado y luego asistir con estas primeras ideas a un encuentro de trabajo con las profesoras del Taller.

En el caso del equipo de residencia de los grados 1 y 2, pertenecientes a la misma escuela, el encuentro se realizó de manera presencial, con las tomas en papel. La profesora de Residencia colaboró aportando información, dado que había acompañado la situación en uno de los grados. La docente del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje (PdL) planteó la importancia de identificar prontamente qué niñxs habían producido escrituras que aún no guardan relación con los aspectos sonoros del habla (escrituras presilábicas) y cuáles –en caso de que hubiera– aún no escribían su nombre propio de manera convencional. Esta primera división de las producciones perseguía el propósito de priorizar las intervenciones con ese grupo de niños y dio lugar a revisar la planificación de las situaciones habituales que las residentes venían implementando en relación con el ambiente alfabetizador y los nombres propios. Además, se propuso trabajar focalizadamente en el aula, durante la última hora de la tarde y de manera sostenida, con el grupo de niñxs cuyas escrituras eran presilábicas, mientras el resto del grado realizaba una actividad que requiriera menor demanda de intervención docente. La profesora indicó diversas intervenciones, explicando la centralidad de aquellas que favorecen que las niñas y los niños comiencen a controlar la cantidad de grafías; también incitó a las residentes a ofrecer información directa sobre el sistema de escritura, especialmente acerca de las letras de inicio de las palabras ("esta empieza igual que tu nombre, con A").

En el caso del equipo del grado 3, se organizó un encuentro sincrónico por videollamada donde se analizó cada una de las producciones, que habían sido compartidas digitalmente, sin jerarquizarlas. La residente planteó el análisis que había realizado, la profesora colaboró comentando aspectos de la escritura y proponiendo posibles intervenciones. También fueron compartiendo información e impresiones sobre cada niño o niña, cómo se desempeñó durante la toma o en situaciones de enseñanza llevadas adelante durante las semanas de observación. Al finalizar el encuentro, se planteó la necesidad de volver a realizar la toma con algunos niños cuyas escrituras generaban dudas para su interpretación. Esto fue una ocasión favorable para que la profesora remitiera a la residente a leer nuevamente bibliografía vinculada a los modos de intervenir para propiciar avances y terminar de planificar una de las clases de la secuencia de Prácticas del Lenguaje que estaban llevando adelante, en la que se presentarían propuestas diversificadas según niveles de conceptualización.

Si bien constituye una práctica habitual en el equipo docente solicitar el relevamiento de los puntos de partida con respecto a las conceptualizaciones del sistema de escritura, la puesta en marcha de esta situación en el marco de la investigación nos permite advertir la necesidad de contar con un momento de análisis detenido posterior de las escrituras. Esto permitirá profundizar los conocimientos sobre alfabetización inicial de las residentes y tomar mejores decisiones respecto de las intervenciones y modos de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, un grupo de estudiantes de AI participó de la actividad registrando la toma de lectura en uno de los grados. Posteriormente analizaron con la profesora de la materia la experiencia. Las estudiantes valoraron haber podido observar cómo intervenía la residente con quienes realizaban lecturas no convencionales, pues estas intervenciones habían sido objeto de trabajo y estudio en la cursada.

La planificación y la implementación de clases: el trabajo con el grupo total y el trabajo en grupos diversificados

Pensar la residencia como una instancia para diseñar, poner en juego y analizar situaciones de enseñanza que sean formativas para lxs residentes y que, al mismo tiempo, estén al servicio del seguimiento de los aprendizajes de los niños, nos llevó a pensar que las situaciones diversificadas podían cumplir con este propósito.

En esta investigación, consideramos que una situación diversificada de enseñanza debe reunir las siguientes condiciones:

- Son situaciones que se enmarcan en la secuencia de enseñanza que se está desarrollando, es decir, no son actividades aisladas sino que recuperan algún asunto que ya se está trabajando en el aula.
- Se organizan a partir de una propuesta común (como puede ser la escritura o la lectura por sí mismos de algunas palabras) y se plantea la conformación

de distintos grupos tomando como criterio de agrupamiento las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

- Se plantean para cada grupo consignas diferentes dentro de una actividad general común (por ejemplo, se les solicita que escriban palabras con diferente nivel de complejidad y/o con "ayudas escritas" diversas) y se anticipan intervenciones específicas para cada grupo.
- En todos los casos, las situaciones propuestas requieren intervenciones específicas por parte de la docente/residente para que cada grupo, cada niña o niño pueda reflexionar sobre diferentes aspectos del sistema de escritura (por ejemplo: "las palabras que empiezan igual se escriben con la misma letra", "si todas las letras que me dio la maestra son de jirafa, esta que me sobró la tengo que poner en algún lugar").
- Se promueve la explicitación de conflictos, de modos diferentes de resolver la escritura tomando en consideración las producciones que resultan de la interacción entre pares que tienen conocimientos cercanos.
- Suponen instancias colectivas, de puesta en común, donde se socialicen los hallazgos y descubrimientos de estrategias y se explicite para toda la clase aquello que fue objeto de reflexión y supuso un desafío en los distintos grupos.

Como decíamos, creemos que estas situaciones son fundamentales para la formación de las residentes porque:

- requieren recuperar aquello que van sabiendo y registrando sobre el proceso de alfabetización de cada niño, le dan sentido a volver sobre materiales construidos en la residencia, como las planillas de seguimiento de los aprendizajes, para tomar decisiones al momento de reagrupar a los niños y ofrecerles una actividad ajustada a su proceso, así como planificar las intervenciones a realizar en la clase;
- hacen necesario poner en juego los propios saberes sobre los procesos de apropiación del sistema de escritura, para revisarlos y profundizarlos a partir de la reflexión sobre el hacer, sobre lo que pasa en la clase;

- implican tomar decisiones y hacer anticipaciones sobre diferentes asuntos de la clase, por ejemplo cuál será la actividad, cómo diversificar la consigna, cómo conformar grupos en el aula, cómo explicar la consigna cuando no es la misma para todos, cómo intervenir con cada niña o niño para promover avances a partir de su estado de conocimiento actual, cómo promover los intercambios entre pares, cómo instalar momentos de reflexión colectiva en la clase en torno a "lo común".

Teniendo en cuenta estas consideraciones se acordó que todas las residentes pudieran planificar al menos una clase en la que, a partir de una situación o propuesta común a todo el grado, se organizara una situación de escritura por sí mismos agrupando por mesas a niñas y niños con conocimientos próximos respecto al sistema de escritura con el objetivo de generar buenas condiciones para el intercambio entre pares.

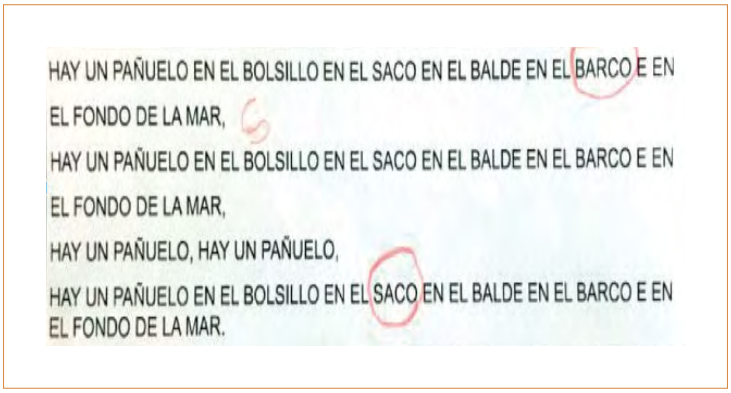
Ahora bien, así fue como concebimos desde el equipo de investigación las situaciones diversificadas, pero ¿qué ocurrió en los equipos de residencia? Al igual que en la toma inicial, en la situación diversificada cada equipo de residencia ajustó la propuesta a su escuela en función de ciertas condiciones: la construcción de determinados hábitos de trabajo del grado, la experticia de las profesoras en alfabetización inicial, el tipo de prácticas docentes instaladas en el aula en relación con este tema o el desempeño de la residente, entre otras. Veamos cómo se desarrolló esta situación en dos primeros grados de dos escuelas diferentes.

En el grado 1 se planificó una clase con consignas diversificadas a partir de la canción con estructura repetitiva *Hay un balde en el fondo de la mar* (véase Figura 2). Se trabajó colectivamente cantando varias veces la canción, identificando las palabras repetidas y reflexionando acerca de las semejanzas entre esta canción y los cuentos de estructura acumulativa[9] previamente leídos ("Un barco muy

9. Los cuentos de estructura encadenada o con reiteraciones "comparten una característica en común: la historia se construye siguiendo un patrón acumulativo o repetitivo. Esto quiere decir que tienen una historia básica que se repite con la variación de ir sumando personajes que realizan la misma acción hasta que se resuelve el problema o se repite la misma escena con algunos cambios" (GCBA, 2019, pp. 21-22).

pirata" de Gustavo Roldán y "Cuello duro" de Elsa Bornemann). La residente propuso en primer lugar identificar "dónde dice" alguna palabra y luego escribir nuevas palabras o una nueva estrofa para la canción. La escritura a ser interpretada o producida variaba en función del nivel de conceptualización de los niños: los grupos de niñas y niños que se encontraban en un nivel de conceptualización presilábico respecto al sistema debían localizar en la canción una o dos palabras como SACO y BARCO (véase Figura 2) y escribir solo un objeto nuevo en una estrofa; a los grupos más avanzados se les solicitaba que identificaran todos los elementos nombrados en la canción (SACO, BALDE, BARCO) y que escribieran una nueva estrofa.

Figura 2. Resolución de la situación de lectura de algunas palabras de la canción

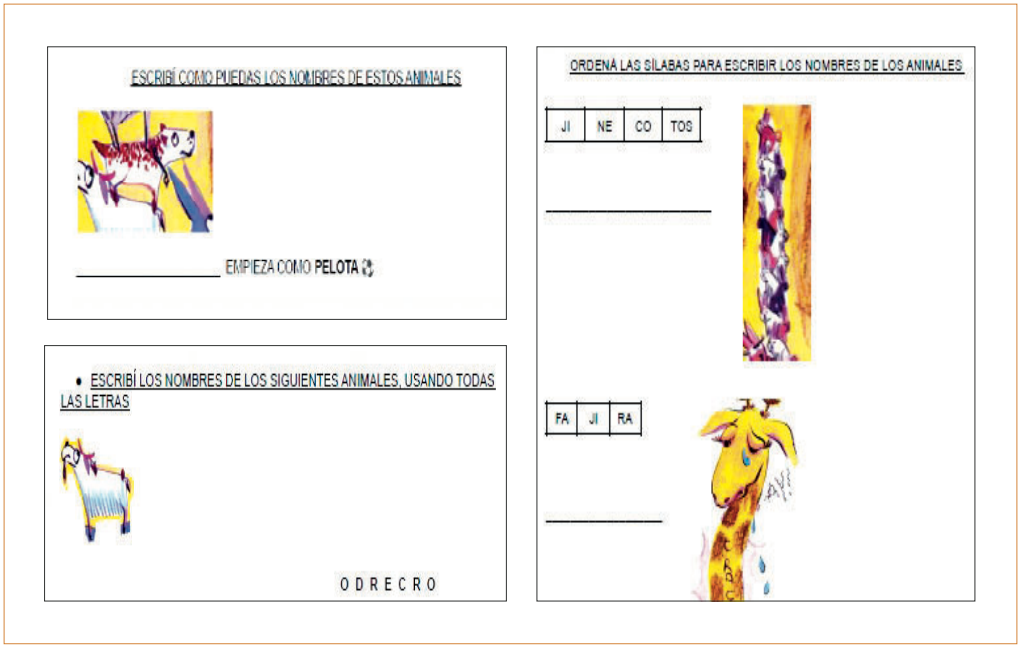

HAY UN PAÑUELO EN EL BOLSILLO EN EL SACO EN EL BALDE EN EL BARCO E EN EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN PAÑUELO EN EL BOLSILLO EN EL SACO EN EL BALDE EN EL BARCO E EN EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN PAÑUELO, HAY UN PAÑUELO,
HAY UN PAÑUELO EN EL BOLSILLO EN EL SACO EN EL BALDE EN EL BARCO E EN EL FONDO DE LA MAR.

La clase se organizó en mesas de trabajo considerando las conceptualizaciones cercanas respecto al sistema de escritura. Se desarrolló en un clima ruidoso, los chicos hablaban entre sí y se levantaban de sus bancos. El aula no contaba con un ambiente alfabetizador que permitiera buscar información para escribir las palabras requeridas, motivo por el cual la residente tenía consigo un anotador donde escribía palabras que resultaran de ayuda para los chicos. Si bien se habían planificado

intervenciones diversificadas para cada grupo, las ayudas de la residente se centraron en ofrecer palabras que empezaran como aquellas que se quería escribir y remarcar las letras iniciales (por ejemplo, para la escritura de MONEDA ofrecía la escritura de la palabra MONO).

En el otro primer grado donde se implementó la actividad, el grado 3, la residente estaba trabajando con el cuento "Cuello duro". En la primera clase realizó la lectura a través del docente e intercambio lector y, en la siguiente, propuso la identificación de las partes repetidas del cuento para promover la lectura por sí mismos ("dónde dice" y "hasta dónde dice") de palabras y frases. Este trabajo dio pie para plantear una situación de escritura por sí mismos –que tomó como referencia las propuestas del material Palabras en juego– a través de tres consignas diferentes que solicitaban la escritura de palabras distintas –por la complejidad de las sílabas involucradas– y ofrecían ayudas diferentes (véase Figura 3).

Figura 3. Fichas para el trabajo diversificado



En este grado también se hicieron agrupamientos en distintas mesas por niveles de conceptualización. Luego de presentar la clase de forma general, la residente repartió a cada uno la consigna escrita y comenzó a recorrer las mesas, advirtiendo la necesidad de explicar en cada mesa la consigna que había recibido. El clima de la clase se desarrolló de manera tranquila. El aula contaba con ambiente alfabetizador, pese a que las niñas y niños aún no recurrían espontáneamente a buscar información a los portadores. En este caso, las intervenciones de la residente recuperaron las diferentes ayudas que se ofrecía en la consigna escrita, lo que resultó muy necesario en todos los grupos pues se trataba de una situación poco habitual.

En ambos grados la dinámica de resolución de las propuestas fue individual. Si bien estaba habilitado que los chicos conversaran, no se observaron ni se promovieron interacciones fructíferas de intercambio de información entre pares para la resolución de las actividades. En algunos casos los chicos miraban la hoja de su compañero y copiaban su resolución. Otra cuestión relevante fue que la clase finalizó cuando la actividad fue completada, sin que se realizara una instancia de reflexión colectiva sobre aspectos vinculados al sistema de escritura, coordinada por las residentes, en la que se retomaran algunos problemas, hallazgos y resoluciones surgidas en los distintos grupos.

¿Qué asuntos se ponen en evidencia acerca de la planificación e implementación de situaciones diversificadas cuando los equipos de residencia reflexionan sobre este proceso y cuando lo analizamos desde el equipo de investigación?

Durante el proceso recursivo de análisis de esta instancia, se pusieron en tensión algunos supuestos sobre el proceso de planificación. Considerábamos que asuntos tales como las intervenciones en los distintos grupos, los modos de promover los intercambios entre pares y la puesta en común sobre lo aprendido estarían previstos y serían parte de los intercambios previos entre el equipo docente y las residentes. Sin embargo, advertimos que estas previsiones se tomaron en cuenta parcialmente. Una explicación posible es que este tipo de planificación supone un análisis didáctico muy minucioso por la complejidad de las variables puestas en juego y, por ello, un tiempo de elaboración y discusión que no condice con los ritmos de la residencia y las condiciones de trabajo de los profesores a cargo. Veamos algunos ejemplos de lo que estamos mencionando.

Algo que llamó nuestra atención fue en qué consistió la diversificación en cada caso. Mientras que en el grado 1, a partir de una misma actividad, se diversifica la cantidad y complejidad de las palabras que cada grupo debe localizar y luego escribir, en el grado 3 se diversifican las consignas escritas y se incluyen distintas intervenciones diversificadas, en forma de "ayudas escritas". Esto nos llevó a revisar y repensar los distintos sentidos que se atribuyen a la idea de diversificar y a preguntarnos: ¿se diversifica la consigna?, ¿se diversifica la intervención?, ¿qué aspectos resultan favorecedores para la gestión de la clase y para los aprendizajes infantiles en cada una de las modalidades encontradas?

Otro aspecto que no había sido anticipado, tal como lo puso en evidencia la residente del grado 3 en la reunión posterior a la clase y en el grupo focal de cierre, fue el modo de presentar al grupo las consignas diversificadas. Ella se preguntaba cómo presentar tres consignas diferentes, ¿explicando todas a todo el grado o por separado a cada grupo según corresponda? ¿Cómo tomarían las familias y los propios chicos y chicas la propuesta de hacer actividades diferentes y que el cuaderno dé cuenta de esa diversidad de propuestas? En relación con la primera pregunta, los equipos de residencia plantearon en sus reflexiones que la consigna debe ser explicitada al grupo desde el inicio de la clase para evitar la incertidumbre en torno a la tarea, independientemente de cómo se haga. Con respecto a cómo los chicos se posicionaron frente a la diversificación, en los grados observados no surgieron comentarios, preguntas o incomodidades. El trabajo con la heterogeneidad en la escuela continúa siendo un asunto para problematizar por parte de la comunidad educativa, de manera que la diferencia sea reconocida y abordada en cuanto realidad presente en las aulas.

También surgió la necesidad de atender cuidadosamente la preparación de las consignas escritas, tomando en cuenta las posibilidades de los niños de interpretarlas, para lograr que habiliten escrituras más autónomas. Por un lado, encontramos que la inclusión de dibujos que indican las palabras que deben escribirse (animales del cuento) resulta favorecedora para la tarea, dado que evita que sea el docente/residente quien deba señalarlo, y permite que cada niñx pueda escribir a su tiempo. Por otra parte, resulta necesario revisar la inclusión de "ayudas escritas" en las consignas ya que su interpretación puede ser dificultosa o errada si no se constituyó previamente en objeto de enseñanza. Por ejemplo, ante la consigna que solicita la

escritura de PERRO dándose como ayuda escrita "empieza como PELOTA", un niño escribió EMPIE, probablemente porque no pudo apropiarse de la ayuda al no resultar familiar este tipo de apoyo.

Otro asunto que fue identificado como vacancia alude a las intervenciones docentes para promover interacciones fructíferas entre pares y al momento de puesta en común de la clase. Respecto a las primeras, como se mencionó anteriormente, las condiciones en las que se desarrolló la actividad (encuadre dado por la residente, modo de presentar la consigna, intervenciones durante el desarrollo de la actividad) no promovieron el trabajo colaborativo entre pares. En relación con las instancias de reflexión y sistematización en torno a lo común, estos espacios no fueron previstos en la planificación de las clases ni estuvieron presentes en las implementaciones. Cuando se plantearon estos asuntos en los encuentros de intercambio, rápidamente fueron advertidos por los equipos de residencia y recortados como problemas a abordar. Por ejemplo, uno de los equipos de residencia decidió iniciar la siguiente clase con una instancia de reflexión y sistematización colectiva que recupere situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura a partir de las producciones infantiles realizadas.

En síntesis, estos asuntos nos llevan a reconocer que la propuesta del dispositivo de planificar, implementar y reflexionar sobre una situación diversificada genera condiciones para que los equipos de residencia puedan repensar sus prácticas. Al mismo tiempo, ponen en evidencia la complejidad de proponer situaciones diversificadas debido a las variadas dimensiones que es necesario considerar en simultáneo (el diseño y la selección de materiales, las intervenciones previstas, las distintas instancias de la clase, la organización del grupo, etc.) y a la especificidad de los saberes sobre la alfabetización que se requiere. Esta complejidad da cuenta de la importancia del trabajo colectivo en los equipos de residencia (para la planificación e intercambio entre profesoras, para hacer devoluciones y ajustes a las residentes antes y después de las clases), sin desconocer las dificultades que plantean para ello las condiciones de trabajo.

A partir del análisis realizado quedan algunas preguntas para abordar con el equipo docente: ¿cómo presentar estas instancias a todo el grado?, ¿cómo favorecer el intercambio colaborativo entre pares respecto al sistema de escritura en el aula?,

¿qué intervenciones resultan centrales para aprovechar los problemas que cada consigna presenta?, ¿qué previsiones es necesario tomar en relación con el tiempo de trabajo diferente que lleva a cada niño resolver la consigna planteada?

La planificación y la implementación de instancias de trabajo focalizado fuera del salón de clases

Retomemos en primer lugar a qué llamamos espacio focalizado y cómo surgió en el contexto de las residencias que se tomaron como objeto de la investigación. Nos referimos a momentos de trabajo en grupo focalizado para aludir a las instancias en las que –por lo general, fuera del salón de clase– se intensifica el trabajo en torno a las situaciones y prácticas de lectura o escritura con un grupo en particular y por un tiempo más o menos prolongado. Se trata de conformar pequeños grupos que posibiliten una intervención muy planificada y sostenida con el fin de promover avances en la lectura y escritura de los niños por sí mismos. Esta propuesta está prioritariamente destinada a niños y niñas que se encuentran en las etapas iniciales del proceso de conceptualización del sistema de escritura. Con este propósito, las situaciones giran en torno a la reflexión sobre el sistema de escritura, realizando intervenciones que posibilitan el progreso en las conceptualizaciones y en el modo en que van construyendo su posición como lectoras y lectores, escritoras y escritores en los inicios de la escolaridad.

En el contexto de la residencia se previó que participaran de este espacio aquellos niños que tuvieran inasistencias reiteradas –problema que la pandemia profundizó– o bien aquellos a quienes la dinámica del salón de clases les resultara distractiva, no favoreciera su involucramiento con las actividades propuestas y resintiera su aprendizaje.

Una pregunta que podría hacerse quien ha llegado a este punto del artículo es por qué surge la necesidad de focalizar si la planificación y las instancias de trabajo en el aula preveían un trabajo diversificado en pequeños grupos o mesas de trabajo.

En primer lugar, ya hemos advertido en el apartado anterior que el trabajo diversificado dentro del salón de clases requiere de ciertas condiciones en distintos

planos –planificación, materiales, intervenciones, coordinación simultánea del grupo total y de los pequeños grupos– que no siempre pueden construirse en los vertiginosos tiempos de la residencia. Lejos de constituir una práctica consolidada, el trabajo diversificado supone la construcción de un saber pedagógico que se encuentra en pleno desarrollo. Desde la perspectiva del proceso formativo de las residentes, sin renunciar a organizar estas instancias y evaluar su implementación, se preveía que era necesario organizar otros momentos de trabajo para garantizar a las niñas y los niños diversas propuestas que alojaran mejor sus procesos y permitieran a las residentes afianzar sus estrategias e intervenciones. Es decir, las variables didácticas a considerar, los materiales disponibles, el análisis de las intervenciones y las condiciones a generar, resultaban más accesibles de construir y sostener en las instancias focalizadas y ello redundaba en mejores condiciones de aprendizaje para el grupo convocado a estos espacios y para las residentes.

En segundo lugar, es importante describir la situación inicial de los grados en que se realizó la residencia. Según las observaciones de las primeras semanas, en tres de los cuatro primeros grados se describe la dinámica grupal como compleja. Las docentes a cargo relatan que sostener momentos de trabajo a grupo total –con grupos pospandemia– resulta una tarea ardua. En el mismo sentido, son coincidentes los comentarios de las residentes: en sus observaciones dan cuenta de situaciones de gritos y enojos entre pares, roces, enfrentamientos dentro del salón de clases, una continua demanda de atención al docente para resolver las actividades, escasos momentos de tarea colaborativa y poca presencia o sostenimiento de las rutinas organizativas ligadas al trabajo con el ambiente alfabetizador. ¿Cómo garantizar entonces que, mientras estas prácticas se fueran construyendo en los grados a cargo, no se descuidara el trabajo con algunas chicas y chicos que requieren ser convocados a la tarea? El salón de clase no siempre se mostraba como el lugar que mejor permitiera concentrarse, recibir una mirada atenta y detenida de la residente, celebrar los logros o intervenir para promover avances.

En tercer lugar, el modo en que se desarrollaron las residencias colaboró a la hora de resolver un aspecto organizativo central: mientras la residente trabajaba en un espacio con un grupo focalizado, la docente del grado continuaba la tarea con el resto del grupo. Veamos un ejemplo de lo acontecido en este espacio:

Figura 4. Buscar palabras escondidas

A partir de lo relevado en sus escrituras en la toma inicial, B y M producen escrituras silábicas. Pocas veces se los observó trabajando según la propuesta común del grado: en general se sientan en el escritorio y realizan tareas sencillas de copia o transcripción diferentes a las que realiza el grado en conjunto. A la vuelta del recreo, cuesta que se sienten, se desplazan en el salón corriendo, se empujan, pelean.

La residente planificó el trabajo con una canción que luego enseñarán a todo el grupo: *Juguemos en el bosque*. Es decir, ellos conocerán de antemano lo que luego se trabajará con todo el grupo. En ese marco, les propone resolver una actividad del material *Leer y escribir con juegos y canciones* (GCBA, 2021). Para resolverla, les propone a los chicos que le dicten palabras que empiezan como... Y las escribe en el pizarrón, una debajo de otra y las va leyendo apoyando su dedo: CAMISA, CAMISETA, CAMA, CAMIÓN (véase Figura 4).

B y M están muy entusiasmados por lo que aprendieron jugando al bingo (hay palabras escondidas, pedacitos iguales que suenan iguales). Y acaban de descubrir que esto mismo ocurre en las palabras escritas en el pizarrón.

"Iualita", dice uno de ellos, a quien algunos problemas para pronunciar las palabras no le impiden hacer este hallazgo.

Su compañero asiente, se acerca al pizarrón y las marca.

Como vemos, estos espacios propiciaron buenas condiciones para el aprendizaje de las chicas y los chicos participantes, y también permitieron detenerse en la formación de las residentes en lo que respecta al seguimiento de los aprendizajes y los diversos modos de registro: se generaron grillas de seguimiento y se instaló el uso de audios que las residentes se enviaban para recordar aspectos centrales de la implementación que luego compartían con el equipo docente.

Figura 5

Tal como mencionamos en el apartado anterior, este espacio focalizado también requiere de saberes específicos para planificar y evaluar la implementación y, sobre todo, para prever la construcción de instancias de conclusiones colectivas y las interacciones entre pares.

Las situaciones de trabajo focalizado permitieron poner en cuestión la idea de que todos deben realizar las mismas tareas y que unos u otros se pierden de algo valioso si participan de una instancia diferente al resto de la clase.

En algunos casos, los espacios focalizados se sostuvieron en el tiempo, con observaciones y participaciones más sistemáticas de los profesores a cargo; en otros, la dinámica

de la residencia y los perfiles profesionales de los profesores a cargo no dieron lugar a un proceso más extendido y a un análisis y unos ajustes más precisos de lo que acontece en este espacio. En todos los casos, se evalúa como una instancia muy rica de aprendizaje.

En el grado 3, la situación focalizada fue presenciada por estudiantes de AI. Los contenidos de estudio relacionados a la propuesta habían sido abordados previamente en la cursada. Antes de observar la situación, las estudiantes tomaron conocimiento de la planificación que llevaría adelante la residente. A continuación, observaron y registraron la actividad en la que participaron cuatro niñxs. Luego se propició un espacio de intercambio coordinado por las profesoras de Residencia y de Alfabetización Inicial en el que reflexionaron acerca del desarrollo de la propuesta, las decisiones tomadas y las intervenciones realizadas por las residentes. Esta dinámica fue valorada muy positivamente por lxs estudiantes, que destacaron poder pensar juntxs en torno a situaciones desarrolladas en contextos de aula.

Recuperamos algunas devoluciones de los estudiantes de AI:

> Creo que mucho de lo visto en la bibliografía durante toda la cursada pudo verse en esta observación, como las distintas estrategias que tienen cada uno de los niños para poder leer, esto me parece significativo.

> A mi parecer las intervenciones que realizaron las compañeras fueron lo más interesante de la observación, como por ejemplo cuando los niños se trababan con palabras que no podían leer, ellas traían palabras que ya conocen para ayudarlos, traían fuentes seguras de información. Otra cosa que me pareció importante fue cómo las residentes pedían justificaciones de las lecturas realizadas y cómo los niños entraban en algunas contradicciones. Por ejemplo, tapando parte de la palabra: "¿Acá qué dice? A ver, seguí con el dedo qué leíste".

Algunas reflexiones y conclusiones provisorias

El dispositivo diseñado, implementado y actualmente bajo análisis se propuso poner en revisión y reorganizar algunos aspectos de la formación de estudiantes como

docentes alfabetizadoras en el marco de sus residencias. El recorrido propuesto y transitado en torno a las situaciones diversificadas y focalizadas nos ubica frente a instancias deseadas pero difíciles de generar y aprovechar: cómo planificarlas, cómo implementarlas, cómo sostenerlas y combinarlas.

Al mismo tiempo, el dispositivo echó luz sobre dos cuestiones inherentes a la gestión de la clase, seguramente transversales a diversos contenidos de enseñanza, pero que adquieren particular relevancia en los primeros grados que inician la escolaridad: el aprovechamiento de las interacciones entre pares y la instalación de espacios colectivos de discusión y sistematización para la construcción de conocimientos. Identificamos las instancias de trabajo a grupo total, que favorecen la construcción colectiva de conocimiento, como un aspecto a no descuidar en la formación de las residentes. ¿Basta con que las situaciones diversificadas logren progresos individuales? ¿Cuál es su potencial para generar progresos en cada uno de los niños y aprendizajes para el grupo en su conjunto? ¿Cómo recuperar la diversidad de lo realizado en el momento de reflexión y sistematización colectiva? Las situaciones de puesta en común constituyen una instancia que requiere ser anticipada pero, aun así, implican la toma de decisiones in situ en relación con qué socializar y de qué manera, por lo cual requieren de mucho acompañamiento por parte de las profesoras para ser analizadas y revisadas.

Otro hallazgo fue que, dada la complejidad que presenta para la gestión de la clase el desarrollo de propuestas diversificadas, la presencia de la profesora de residencia o la del Taller de Diseño interviniendo resulta una condición favorecedora para el funcionamiento de este dispositivo formador. En este sentido, su participación no solo implica observar y devolver sus apreciaciones, sino que también permite ejemplificar modos de intervenir durante el desarrollo de las situaciones planificadas.

La articulación entre la residencia y la materia Alfabetización Inicial que este dispositivo introdujo avanza en la organización de la residencia definida en el plan de estudio al entrelazar diferentes elementos que creemos que deben tomarse en consideración para promover los aprendizajes inherentes a la formación docente en alfabetización inicial. La observación y el registro de los/las estudiantes de AI en instancias de toma inicial o de trabajo con grupos focalizados motiva y da sentido al análisis de las planificaciones que llevarían adelante las residentes y al abordaje

de los contenidos de la asignatura relacionados a esas situaciones. Además, el espacio de intercambio entre residentes y estudiantes, tanto previo como posterior a las clases observadas, ofrece la posibilidad de reflexionar acerca del desarrollo de la propuesta, las decisiones tomadas y las intervenciones realizadas por las residentes. De esta forma se favorece la articulación entre teoría y práctica.

Por último, identificamos ciertas condiciones áulicas que resultaron favorables para el desarrollo de las residencias en la UP en el marco del dispositivo implementado, pues inciden en la posibilidad de instalar diversas formas de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes. Entre estas condiciones resulta relevante que las situaciones de enseñanza habiliten en los niños la realización de escrituras por sí mismos y que el encuadre institucional permita que los niños de un mismo grado realicen actividades diferenciadas, ya sea dentro o fuera del aula. En este sentido, creemos que el dispositivo ensayado nos plantea algunas coordenadas para seguir repensando la formación docente, acompañando a nuestros estudiantes en la planificación, implementación y análisis de diversas maneras de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes infantiles.

A modo de cierre: condiciones por construir para el equipo docente

El dispositivo construido y explorado en esta investigación surgió como una respuesta institucional posible frente a un problema identificado en la formación docente. Permitió ampliar los márgenes de acción de la institución formadora al instalar espacios sistemáticos de reflexión, construcción de conocimiento y devolución entre docentes del campo de la residencia y de la asignatura en AI, así como favorecer encuentros entre estudiantes que se hallan en distintos momentos de la carrera a propósito de los problemas que plantea la alfabetización inicial.

Sin duda, contar en el equipo docente de la residencia y en el equipo de investigación con profesoras en distintos roles –algunas con especialización en alfabetización inicial– permitió profundizar las instancias de trabajo en primer grado y los intercambios entre colegas. Al pensar las condiciones necesarias para la formación

de residentes en alfabetización en los institutos, nos preguntamos: ¿cuáles son los perfiles profesionales y las condiciones de trabajo de las profesoras?

La experiencia puso en evidencia que es necesario contar en el equipo formador con algún docente especializado en alfabetización inicial. Si esto no ocurre, resulta fundamental la articulación con la materia AI propuesta por el dispositivo, pues favorece los intercambios entre colegas en torno a este saber específico.

Si bien celebramos los encuentros de trabajo entre profesoras promovidos por el dispositivo, no podemos ocultar un problema recurrente: no siempre las horas de los cargos docentes son suficientes para realizar todas las tareas que la formación docente demanda. Particularmente, los cargos de las profesoras del Taller de Diseño no alcanzan para acompañar las planificaciones, hacer el seguimiento de las prácticas en las escuelas y sostener el trabajo en equipo.

También se hace necesario repensar las modalidades de acompañamiento de las residentes por parte del equipo de profesoras, pues el desarrollo de la investigación ha mostrado que no siempre se priorizan las mismas prácticas formativas en las residencias en los primeros grados. Todavía quedan acuerdos por construir sobre el sentido de las distintas formas de organizar la enseñanza, sobre el aprovechamiento de los instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes en la toma de decisiones didácticas, sobre los aspectos a considerar en la planificación, sobre cómo intervenir en la clase para promover la construcción colectiva del conocimiento.

El problema que nos propusimos abordar es complejo, requiere poner en juego diversidad de saberes, algunos disponibles y otros en construcción. Pero la apuesta es no abandonar la tarea, aun cuando las condiciones sean adversas, y aceptar el desafío que se nos plantea como institutos formadores.

Referencias

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *12*(3), 5-14.

Ferreiro, E. (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *30*(2), 6-13.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (fascículos 1 a 5)*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 15-28.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2019). *Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, recorridos de lectura literaria*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación. https://buenosaires.gob.ar/nivel-primario/diseno-curricular

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2020). Contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021: nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/02/08/01fc3fa0639ce51bdc767bbbbb1971963db97351.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Leer y escribir con juegos y canciones. Orientaciones para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/07/14/0ebdef10711deb3f7a6b0c470060d8811fa23d28.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *Palabras en juego. Alfabetización inicial. Orientaciones para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/palabras-en-juego-alfabetizacion-inicial/9260/detalle/9531

Kaufman, A. M. y Caldani, F. (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje: primer ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/12/10/655a2499f45f3e02491396e73b392f1f35dd016d.pdf

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *28*(4), 18-30.

Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22), 1-29.

Terigi, F. (2020). No nos prepararon para esto. En Ministerio de Educación, *Seguimos educando en las escuelas. Acompañar, cuidar, enseñar* (pp. 32-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vernon, S. (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y silábicos)* [Tesis de maestría], DIE, Cinvestav, México.

Vernon, S. (1998). Comentarios a la tesis de Mónica Alvarado: Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares. La posibilidad de omitir el primer segmento. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *19*(3).

Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *29*(1).

Christophe Muller,[*]
Aurore Promonet,[**]
Éric Fery,[***]
Florence Genin,[****]
Julian Manneville,[*****]
Stéphanie Joublin,[******]
et Catherine Leroy[*******]

Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel[1]

Résumé

Cet article relate la naissance d'une recherche menée conjointement dans trois lieux d'éducation associés (LéA) à l'Institut français de l'éducation (Ifé) au sein de l'école normale supérieure (ENS) de Lyon (France).

Le LéA-Ifé [PRO] se développe actuellement dans trois lycées professionnels de la région Grand-Est de La France, dans l'académie de Nancy-Metz, au lycée des métiers entre Meurthe-et-Sânon, situé à Dombasle-sur-Meurthe, au lycée Camille Claudel, à Remiremont et au lycée Louis de Cormontaigne, à Metz.

Notre recherche est collaborative ; elle rassemble des acteurs venus d'horizons divers autour d'un questionnement commun : comment former les élèves de lycée professionnel à des pratiques d'écriture qui puisent leur ouvrir les portes de

* Inspecteur de l'Éducation nationale, en sciences et technologies de l'industrie.

** Enseignante-chercheuse en sciences du langage, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, université de Lorraine, laboratoire : Centre de recherche sur les médiations.

*** Enseignant de français et histoire-géographie.

**** Enseignante en gravure sur pierre.

***** Enseignant en maintenance des véhicules automobiles.

****** Enseignante en français et histoire-géographie.

******* Proviseure adjointe de lycée.

1. La traducción castellana del presente artículo, realizada por Carla Maglio (UNIPE), se ofrece en este mismo número de la *RAP* con el título "Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional". [N. de E.]

l'entreprise mais aussi leur donner accès aux études supérieures ? Comment collaborer dans cette perspective au sein d'une équipe pluricatégorielle ?

Le présent article raconte d'abord la naissance de notre collectif, qui réunit des inspecteurs, une chercheuse, des enseignants et des responsables d'établissements du secondaire supérieur (16-19 ans) accueillant des formations professionnelles. Dans une seconde partie, nous unissons nos voix pour présenter la problématique arrêtée pour notre recherche, son inscription dans un cadre théorique composite et ses choix méthodologiques. Enfin, nous exposons des expérimentations, menées dans les classes : elles témoignent des déclinaisons possibles du projet scientifique lorsqu'il est confronté au réel, immergé dans l'activité de formation professionnelle initiale. Nous espérons montrer comment cette dynamique d'aller et retour entre réflexions théoriques et pratiques de terrain enrichit et légitime la collaboration

Mots Clés

Pratiques d'écriture • Formation technico-professionnelle • Recherche collaborative multidisciplinaire • Développement professionnel des enseignants

1. Naissance du LéA PRO

Un projet des corps d'inspection

Une étude des résultats aux épreuves certificatives du baccalauréat professionnel, menée par le collège des inspecteurs de l'Éducation nationale de sciences et technologies industrielles (IEN STI), a mis en évidence des difficultés pour les élèves et apprentis dans la rédaction de rapports d'activités. Ces écrits, ayant vocation à mesurer le degré d'acquisition de certaines compétences, sont présentés à l'oral devant des jurys composés de professeurs d'enseignement professionnel et de professionnels, tuteurs ou maîtres d'apprentissage. Ce travail est évalué dans le cadre des épreuves certificatives pour l'obtention de diplômes professionnels (certificat d'aptitudes professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet des métiers d'art).

Dans un même temps, les inspecteurs réfléchissaient au moyen d'accompagner les professeurs du second degré qui, inscrits dans une démarche de certification de formateurs d'enseignants, doivent rédiger un mémoire professionnel.

Des rencontres décisives

A l'occasion d'une journée d'étude sur la LITERACIE le 10 janvier 2019 organisée par l'Inspectrice Pédagogique Régionale de Français, l'équipe des IEN STI a participé à un atelier consacré aux traces écrites scolaire : cet atelier permettait le partage des pratiques de l'école au lycée. Dans ce cadre, ils ont eu un temps d'échanges avec le LéA-Ifé « Trace écrite en Terre de Lorraine » dont une maitresse de conférences était la partenaire scientifique. Le but de l'atelier était de questionner les pratiques et connaissances des pratiques en matière de traces écrites de l'école au lycée.

Notre deuxième rencontre s'est faite au cours des assises de la formation de l'académie de Nancy-Metz le 16 décembre 2019. Il était question du partenariat recherche-enseignement : un exemple de recherche collaborative était présenté par la chercheuse responsable scientifique du LéA-Ifé Traces écrites et par un professeur de mathématiques, membre du LéA-Ifé et responsable de la coordination entre les écoles et collèges associés au sein du LéA-Ifé.

La construction d'un projet commun

C'est dans ce contexte qu'est née notre projet. Les IEN STI ont fait coïncider l'étude de la difficulté des élèves à produire des écrits professionnels, la nécessité d'accompagner les professeurs dans leur développement professionnel et la rencontre avec la chercheuse et son expérience dans les LéA-Ifé pour proposer le projet de création du LéA-Ifé [PRO]. Après acceptation de notre dossier de candidature auprès du réseau national des LéA-Ifé, en février 2020, nos travaux de recherche collaborative ont débuté en septembre de la même année. Nous avons allié lectures des connaissances disponibles sur nos questions et écriture de notre projet. Nous

sommes partis d'une citation de Maela Paul, docteure en sciences de l'éducation et spécialiste de la notion d'accompagnement en formation, explicitant le rôle de l'écriture dans la validation des acquis de l'expérience chez les adultes : « Pour constituer l'écriture (pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel) comme objet d'étude, il est apparu nécessaire à la fois de considérer sa spécificité (le cadre institué) et d'ouvrir l'espace de son entendement (le processus instituant d'écriture de sa pratique) » (Paul, 2014, p. 12). Cette réflexion, transposée à la formation professionnelle initiale au lycée, a constitué un point de départ à notre réflexion commune.

Il nous a semblé que le contexte sociodidactique de la formation constitue un environnement favorable au développement collégial d'une didactique pluridisciplinaire de l'écriture. D'abord, les prescriptions institutionnelles invitent tous les professeurs à contribuer à la maîtrise de la langue française des élèves. De plus, nous poursuivons un double enjeu des formations : scolaire et professionnel. La bivalence fréquente des enseignants, la formation en alternance et les modalités évaluatives induites par le Contrôle en Cours de Formation favorisent le développement du travail collectif. Collaborent en effet des enseignants, les équipes de direction d'établissements et des professionnels du monde de l'entreprise.

Nous nous référons à un modèle écossais, proposé par Kay Livingston lors d'une conférence de consensus consacrée à la formation continue des enseignants, organisée par le Centre national de l'évaluation scolaire (CNESCO, en novembre 2020) : nous souhaitons aussi que les enseignants deviennent responsables de leur propre développement professionnel et qu'ils soient capables d'investiguer, de questionner ce qui se passe dans leur classe au regard de ce que dit la recherche. Nous favorisons dans ce projet ce que les écossais appellent l'*enquiry* : une posture d'enquête qui combine recherche, réflexivité et pratiques professionnelles. Lors d'un récent voyage d'étude au Québec, à Chicoutimi, nous avons pu observer concrètement l'adossement à la recherche de la formation continue des enseignants, organisés en communautés de pratiques et en communautés d'apprentissage, au sein du Consortium Régional de Recherche en éducation (CRRE), dispositif de recherche collaborative au service du développement professionnel, soutenu par l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

2. Mener à bien une recherche commune

Le projet de recherche

Notre recherche collaborative vise l'amélioration de la préparation des élèves à entrer dans leur futur métier, sachant que la rédaction d'un écrit de trente pages restituant les acquis de leur expérience de stage en milieu professionnel doit attester de leur professionnalisation. Nous avons travaillé dans une double visée. Nous souhaitions épauler les enseignants de disciplines générales et de disciplines professionnelles pour accompagner les jeunes gens dans ce cheminement et mettre la recherche au service du développement professionnel des enseignants impliqués.

L'intérêt de notre démarche réside dans l'articulation entre l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants, tuteurs et maitres de stage, en référence aux notions de genre et de style (Clot et Faïta, 2000) et l'approche didactique de la professionnalisation des lycéens et lycéennes. Nous souhaitons comprendre les logiques d'action des enseignants, conjuguées à celles des élèves, au sein des disciplines, pour aider ces derniers à optimiser les pratiques d'écriture de formation (académique et professionnelle). Les travaux sur l'écriture scolaire et sur les gestes didactiques des enseignants sont nombreux (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009 ; Pilorgé, 2010 ; Chabanne et Dezutter, 2011 ; Doquet, 2011 ; Promonet, 2015, 2017, 2019). Nous nous concentrons, dans le contexte du lycée professionnel, sur le difficile passage à l'écriture, instituée en écriture du passage (Delamotte, 2000 ; Paul, 2014) : passage à l'entreprise ou aux études supérieures.

Notre recherche s'intitule donc : « Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel ». Elle vise à répondre aux questions suivantes : comment les interventions enseignantes collégiales peuvent-elles étayer cette écriture d'apprentissage, tout à la fois singulière et personnelle, mais aussi collectivement instituée en genre (scolaire et professionnel) ? Comment la communauté enseignante du lycée professionnel peut-elle faire de cette tâche scolaire académique une activité de projet de développement personnel ? Comment peut-elle exploiter cette situation d'enseignement-apprentissage en faveur d'une transition réussie du milieu scolaire vers le monde de l'entreprise ou vers des études supérieures ?

L'enquête

Dans cette perspective, nous avons procédé en deux temps. Nous avons constitué un corpus de productions d'élèves. Nous avons établi un protocole de recueil puis d'analyse de chaque document. Nous avons identifié les caractéristiques des textes : structure globale prenant en charge le confort du lectorat (plan équilibré, titres et sous-titres, illustrations de diverses natures, schémas...), degré de précision des passages descriptifs et explicatifs (présence de définitions pertinentes, de commentaires et de métalangage), marques d'énonciation manifestant l'implication personnelle de l'auteur, inscription du propos dans un discours académique, technique, commercial et maitrise de la langue. Cette phase exploratoire a permis deux constats qui ont orienté notre recherche. Certains écrits attestaient d'un manque de personnalisation alors qu'ils sont voués à matérialiser des projets personnels d'orientation. L'écart était important entre les écrits les plus fragiles et les plus solides, en particulier, dans leurs contenus techniques.

Dans une deuxième phase, nous avons cherché à savoir ce que pense le métier de ces productions. Nous avons confronté des professionnels de différents corps de métier à des écrits de nos élèves. Nous avons demandé à chaque professionnel de sélectionner trois parties d'un écrit d'élève qui ont particulièrement attiré leur attention.

Nous les avons informés de la manière suivante :

> Nous menons une recherche collaborative pour optimiser la professionnalisation de nos élèves en prenant appui sur les écrits témoins de professionnalisation (ETP), nécessaires à l'obtention des diplômes. Vous êtes un professionnel et c'est votre avis de professionnel qui nous intéresse sur ces trois parties d'un ETP, en Baccalauréat professionnel et brevet des métiers d'art.

Cet entretien de confrontation, aux traces écrites d'apprentissages professionnels des élèves, prévoit quelques questions de relance éventuelle :

- Qu'est-ce qui a retenu votre attention dans chacune de ces trois parties que vous avez choisies ?

- Retrouvez-vous votre métier dans ces pages ? Si oui, quels en sont les indices ?
- Est-ce que l'auteur de ce rapport vous paraît être un bon professionnel ? Quels détails vous inspirent cette réponse ?
- Selon vous, en tant que professionnel, quelle est l'utilité de cet écrit ?

Par ces entretiens inspirés des entretiens d'autoconfrontation aux traces de l'activité (Clot et Faïta, 2000 ; Theureau, 2010), nous espérons accéder à la vision intrinsèque des professionnels interrogés et percevoir leur réception d'écrits produits sur leur métier. Les points de vue ainsi recueillis sont propres à étayer nos choix collectifs d'accompagnement des lycéens, alliant expérience, apprentissage et éducation (Barbier, 2013).

Parallèlement, des expérimentations ont été conduites dans les trois établissements actuellement impliqués. L'objectif étant d'entraîner les élèves à l'écriture et de leur apprendre à mobiliser l'écrit pour s'exprimer de manière personnelle et authentique.

3. Trois expérimentations menées en classe

3.1. Professionnaliser en articulant l'oral et l'écrit : le chef-d'œuvre

L'institution Éducation nationale appelle « chef-d'œuvre » la réalisation que les élèves doivent présenter pour valider le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le baccalauréat professionnel.

Le chef-d'œuvre renvoie aux Compagnons du devoir et vise à mettre en valeur la filière professionnelle ainsi que l'évolution d'un individu dans son métier. Être compagnon, c'est mériter un titre et la reconnaissance de ses pairs. Cela suppose d'être compétent dans son métier. Le candidat doit donc le prouver en concevant un chef-d'œuvre. Le but poursuivi est double : former des individus en même temps que des professionnels qualifiés. Il permet à chacun l'accomplissement de ses possibilités culturelles et professionnelles.

Dans ce cadre, les élèves composent un écrit préparatoire qui leur sert de support lors de l'épreuve orale. Si l'élève peut se servir de cet écrit personnel, il ne le présente

pas car c'est bien le contenu de la prestation orale, d'une durée de 15 minutes, qui est évaluée par le jury.

Comme le stipulent les programmes officiels en formation professionnelle, la perspective d'étude du français (langue et littérature) est d'amener l'élève à être capable de dire et écrire son métier, ce qui pourrait dans notre situation se formuler ainsi : amener l'élève à écrire pour mieux dire son métier.

Cela interroge les relations entre l'oral et l'écrit : prendre appui sur des paroles prononcées pour rédiger un compte rendu ou amener l'élève à développer à l'écrit les éléments déterminants d'une future intervention orale sont autant d'occasions de mieux interroger les zones de contact entre ces deux modes d'expression.

Cela sous-tend une certaine maîtrise de la langue à l'écrit et une certaine maîtrise des codes de la communication verbale et non verbale, toutes acquises progressivement au cours des trois années de formation. L'enseignement général et l'enseignement professionnel permettent une construction de compétences complémentaires dont l'oral de chef-d'œuvre est l'aboutissement, le point d'orgue. L'expertise du professeur de français intervient dans ce champ pour éclairer les modes de communication et pour expliciter les usages et les normes qui les déterminent.

S'agissant bien d'une production à contenu professionnel, il est légitime de s'interroger sur la fonction que peut revêtir cet écrit au sein du cursus scolaire et au-delà :

Quel est le contenu de cet écrit ? Quels en sont les intérêts ?

Il peut contribuer à la valorisation d'un individu qui communique dans le monde de l'entreprise : l'élève devenu professionnel sera confronté aux modes actuels de communication qui multiplient les formes d'échange (courriels, SMS, rapport écrit, compte-rendu oral…) au contact des différents intervenants qu'il croisera dans l'exercice de sa profession (hiérarchie, entreprises partenaires, clients professionnels ou particuliers). Il y sera désormais préparé.

Dans quelle mesure cet écrit soutient-il l'expression orale du candidat ?

En quoi ce travail préparatoire à l'oral du chef-d'œuvre permet-il à l'élève de devenir un professionnel ? Lui permettra-t-il de se valoriser par la suite lors d'un entretien d'embauche ?

En quoi est-il un atout pour mieux appréhender le métier qu'il exercera au contact des différents intervenants qu'il croisera dans l'exercice de sa profession (hiérarchie, entreprises partenaires, clients professionnels ou particuliers) ?

Des observations, menées lors de l'épreuve orale du chef-d'œuvre, en février 2022, dans le cadre de la préparation au baccalauréat, ont apporté quelques réponses à ces questions.

1) Les élèves ont globalement préparé avec soin leur oral. Cela conduit à penser qu'ils y accordent un intérêt.
2) Passer par l'écrit pour préparer l'oral de chef-d'œuvre les rassure. Cela leur permet d'être en confiance pour préparer l'examen, grâce aux conseils donnés en amont par les encadrants pendant les heures de préparation en classe.
3) A la lecture des différents jets réalisés pendant les heures de préparation, il apparaît que les élèves ont besoin de rédiger des phrases complètes : cela leur permet d'organiser leur pensée, de structurer leur travail et de s'approprier la vision globale du chef-d'œuvre.
4) Lors des prestations orales d'entraînement en vue de l'épreuve du baccalauréat, il a été observé que les élèves ne se contentent pas de lire ou de réciter leur production : ils se servent de leur travail comme d'un fil conducteur, jettent un rapide coup d'œil sur le plan et les idées organisées de leurs écrits au fur à mesure de l'avancée de leur exposé.

Ils arrivent à se détacher de leurs notes et le cas échéant parviennent à les compléter.

Des analyses plus poussées seront nécessaires pour étayer ces premiers constats mais ces premières conclusions nous encouragent à poursuivre nos expérimentations pour mieux accompagner nos élèves dans des formes professionnalisantes d'écriture.

3.2. Étayer l'activité d'écriture des élèves

Pendant les périodes de Formation en Entreprise, les élèves de brevet des métiers d'art Gravure sur pierre doivent rédiger un rapport d'activités dans lequel ils

présentent leur entreprise, listent les activités qui leur ont été confiées et décrivent plus précisément une à trois activités réalisées en stage. L'enseignante chargée de cette formation constate régulièrement certaines faiblesses dans les dossiers qui lui sont rendus. L'élève rédige de longues phrases explicatives là où un terme bien choisi et approprié pourrait alléger le discours. Il utilise le nom d'une marque fréquemment employée en entreprise pour désigner une catégorie d'outils. Les paragraphes manquent de liens entre eux ou encore les enchainements paraissent redondants.

L'ensemble final manque de vocabulaire technique et professionnel.

Pour pallier ces faiblesses, elle leur a proposé de constituer ensemble un répertoire des termes techniques, verbes, mots de liaisons qui pourraient leur être utiles pour rédiger leurs écrits. Ces mots ont été regroupés par catégories : vocabulaire de la conception du projet, du tracé, des techniques, du matériel spécifique au métier, etc.

Au-delà d'un rappel de connaissance qui leur aura également été bénéfique, ce document partagé, qu'ils peuvent compléter à tout moment, peut ainsi leur servir de document support pour améliorer ou enrichir leurs propos.

Cette démarche ayant été initiée juste avant leur dernière période en entreprise, l'impact qu'elle pourra avoir sur leurs prochaines rédactions reste à mesurer.

3.3. Lire et écrire son métier en passant par la réalisation d'une bande dessinée – une expérience menée en co-intervention

Une équipe constituée d'enseignants de disciplines professionnelles (carrosserie et maintenance des véhicules automobiles) et de disciplines générales (français, histoire et géographie) est partie d'un constat : sans cadre, certains élèves, peu à l'aise avec l'écrit ou avec l'oral, ne produisent pas le travail demandé. En effet la consigne de produire un écrit quel qu'il soit (texte rédigé, prise de note, diaporama) afin de décrire une expérience de stage ou d'écrire pour présenter son entreprise a dérouté leurs élèves de seconde. Après discussion avec eux, ils ont noté qu'outre l'absence de cadre précis, le passage à l'écrit leur posait problème. Des réflexions comme « je sais ce que je veux dire mais je ne sais pas comment le dire » sont revenues à plusieurs

reprises. Les enseignants ont également constaté une très forte hétérogénéité dans la classe. Certains élèves produisaient mais beaucoup avaient peu ou très peu réalisé.

Lors d'une formation, la professeure de français de français a découvert la BDNF : Bande Dessinée, proposées par la Bibliothèque Nationale de France).[2] Elle a proposé d'utiliser cet outil qui permet de créer facilement une ou plusieurs planches de bande dessinée, support plus familier des élèves.[3] L'outil étant facile d'utilisation, les élèves se l'approprient très rapidement. Cela permet aux moins scripteurs d'insérer des personnages ou des onomatopées qui permettent de décrire les humeurs ou les difficultés d'un personnage accomplissant des tâches complexes. Après une séance de présentation de l'outil, une activité de lecture de bande dessinée est organisée au sein du centre de documentation et d'information (bibliothèque du lycée), avec l'objectif de faire découvrir l'architecture de montage de ce type d'ouvrage. Les prérequis techniques, informatiques et littéraires validés, il ne restait qu'à amener l'élève à justifier le choix de telle ou telle bulle :

Pourquoi as-tu choisi de mettre un point d'interrogation au-dessus de la tête du mécanicien ?

- Parce qu'il cherche une solution, Madame.
- Parce qu'il ne sait pas quel est le bon outil pour démonter cette pièce, Monsieur.

La première étape était franchie, les élèves, grâce au dessin, étaient capables d'expliquer à l'oral et de présenter à la classe leur tâche. Il ne restait plus qu'à enrichir le travail en leur expliquant l'importance d'un cartouche pour situer les lieux, d'insérer des bulles plus riches où leur mécanicien expliquait au client ce qu'il faisait et comment il avait fait. Petit à petit, les planches se sont enrichies et il a fallu en créer d'autres.

Le bilan est très satisfaisant puisque que tous les élèves ont réussi à créer même les plus réticents ou les plus en difficultés avec l'écrit. Le choix d'un support mêlant

2. BDnF, la fabrique à BD, ressource accessible derrière ce lien : https://bdnf.bnf.fr

3. Exemple fourni en annexe.

image et texte les a motivés car il est différent de ce qui est fait traditionnellement en classe de français. Même si au départ ils ont trouvé l'idée plutôt ludique, cela leur a permis de découvrir les codes particuliers de la bande dessinée comme l'humour ou la poésie. De plus, la phase de questionnements par des enseignants et des camarades a permis à certains élèves d'enrichir les premières versions ; ils sont ainsi devenus rédacteurs sans s'en apercevoir. Chacun a été fier de montrer aux autres son projet et a eu à cœur de le défendre à l'oral.

Dans l'élaboration de cette séquence, les enseignants ont pris appui sur le référentiel du domaine professionnel et celui de français ; ils ont abordé des objets d'étude de la classe de seconde, notamment dans la perspective d'étude prescrite sous le titre : « Dire, écrire, lire le métier » :

- Devenir soi : écritures autobiographiques ;
- S'informer, informer : les circuits de l'information ;
- Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence.

Cet enseignement vise principalement l'acquisition de deux compétences :

- Maîtriser l'échange écrit : lire, analyser, écrire et adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires ;
- Confronter des connaissances et des expériences pour se construire.

Cette séquence a représenté un lourd investissement des enseignants et a nécessité une longue période de trois mois de travail de classe. Cependant, ultérieurement, cela a constitué un gain de temps pour produire de nouveaux écrits à partir de cette technique rédactionnelle.

3.4. Accompagner le LéA-Ifé [PRO] dans son lycée

La proviseure adjointe d'un des lycées impliqués témoigne du fait que la valorisation régulière de ce type de production écrite peut amener l'élève à prendre confiance

en lui et à produire un écrit de plus en plus étoffé, qui gagne en pertinence et l'aide à mieux se connaître. Elle estime que mieux se connaître, c'est aborder sereinement toutes les étapes de changement de la vie, la période post baccalauréat étant une étape importante de la vie d'un jeune.

La forme des épreuves orales évolue, du fait de nouveaux choix du ministère de l'Éducation nationale. Cependant, la question de la préparation des élèves à acquérir cette compétence reste une question partagée par les équipes de direction et les équipes d'enseignants devant ce constat.

Acquérir un argumentaire éclairé sur ses propres capacités à être un professionnel nécessite que l'on accueille sans jugement le droit des élèves à l'erreur. La nécessité de *multiplier les espaces d'évaluation formative* avant et après une période de formation professionnelle lui semble opportune pour favoriser l'acquisition de cette compétence. Il s'agit de se mettre d'accord au préalable, en équipe élargie, sur les attendus du passage à l'écrit en fonction du niveau des élèves. Les résultats de ces évaluations formatives peuvent être le levier d'une inscription si nécessaire, en accompagnement personnalisé et ce, tout au long de leur parcours de formation.

Cette cheffe d'établissement qualifie le LéA-Ifé [PRO] de lieu de discussion ouverte ; il lui a permis, précise-t-elle, de prendre conscience de la multiplicité des moments d'échanges existants, entre élèves et professeurs autour de l'acquisition du métier. La co-intervention d'enseignants y contribue mais, remarque-t-elle, la difficulté rencontrée par les enseignants perdure pour transformer leur intention première en situation d'évaluation formative.

Pour conclure…

Notre recherche entre dans sa troisième année. Au fil du temps nos collaborations entre enseignement, recherche et pilotage d'établissements nous inscrivent dans une dynamique de légitimations réciproques et nous constituent en communauté d'apprentissage. Se travaillent en parallèle le soutien aux apprentissages des élèves et l'accompagnement du développement professionnel de tous les acteurs impliqués : les enseignants inventent et testent de nouvelles manières de faire, les

pilotes d'établissements assistent aux réunions chaque fois que possible et découvrent l'avancée des réflexions et des productions (création de ressources et publications). La chercheuse documente l'activité du collectif et profite dans ce contexte de retours immédiats sur ses tentatives de rapprochement des mondes de l'éducation et de la recherche en éducation et formation ; le LéA-Ifé [PRO] nous permet de repérer de manière directe et rapide l'utilité sociale de la recherche. De ce point de vue, la collaboration constitue une espace de coformation.

Nous joignons nos forces pour relever le double défi d'allier professionnalisation et préparation des élèves à des études supérieures, par des déclinaisons ajustées d'activités prescrites d'écriture. Pour atteindre ce but, nous concentrons notre attention sur le traitement des difficultés des élèves. Cela passe par la réduction des obstacles rencontrés par les enseignants, y compris en termes d'organisation du travail. D'une part, les pilotes d'établissements facilitent la co-intervention d'enseignants de disciplines générales et de disciplines professionnelles, d'autre part, les réunions de travail du LéA-Ifé [PRO] visent à soutenir la réflexion et les expérimentations en prenant appui sur la complémentarité des acteurs impliqués dans le projet. Le LéA-Ifé [PRO] donne de la visibilité à l'activité des praticiens ; il aide le corps enseignant à s'outiller théoriquement et en pratique. Recherche et production de ressources se nourrissent mutuellement. Pratiques, documentation scientifique et analyse des pratiques se mettent au service d'un renouvellement des pratiques scolaires.

Références bibliographiques

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck université.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation & didactique, *3*(3), 29-48. Cairn.info. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Delamotte-Legrand, R. (éd.). (2000). *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Presses Universitaires de France.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante : Pratiques scripturales à l'école élémentaire.* Presses universitaires de Rennes.

Mieusset, C., Promonet, A., Emprin, F. et Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives - Verbalisation et apprentissages*, (23), 71-94.

Paul, M. (2014). Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 11-30. https://doi.org/10.4000/dse.549

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103. http://journals.openedition.org/pratiques/1513

Promonet, A. (2015a). Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français : Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6è [Université de Reims Champagne Ardennes]. https://www.theses.fr/2015REIML008/document

Promonet, A. (2015b). L'élaboration de la trace écrite : Le rôle de la reformulation. *Septentrion - Recherches - revue de didactique et de pédagogie du français*, (62), 31-50.

Promonet, A. (2015c). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, (189), 67-78.

Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : Une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, (19). https://doi.org/10.4000/aad.2465

Promonet, A. (2019a). La trace écrite scolaire : Un récit ? *Pratiques. Linguistique, litérature, didactique*, (181-182). https://doi.org/10.4000/pratiques.6063

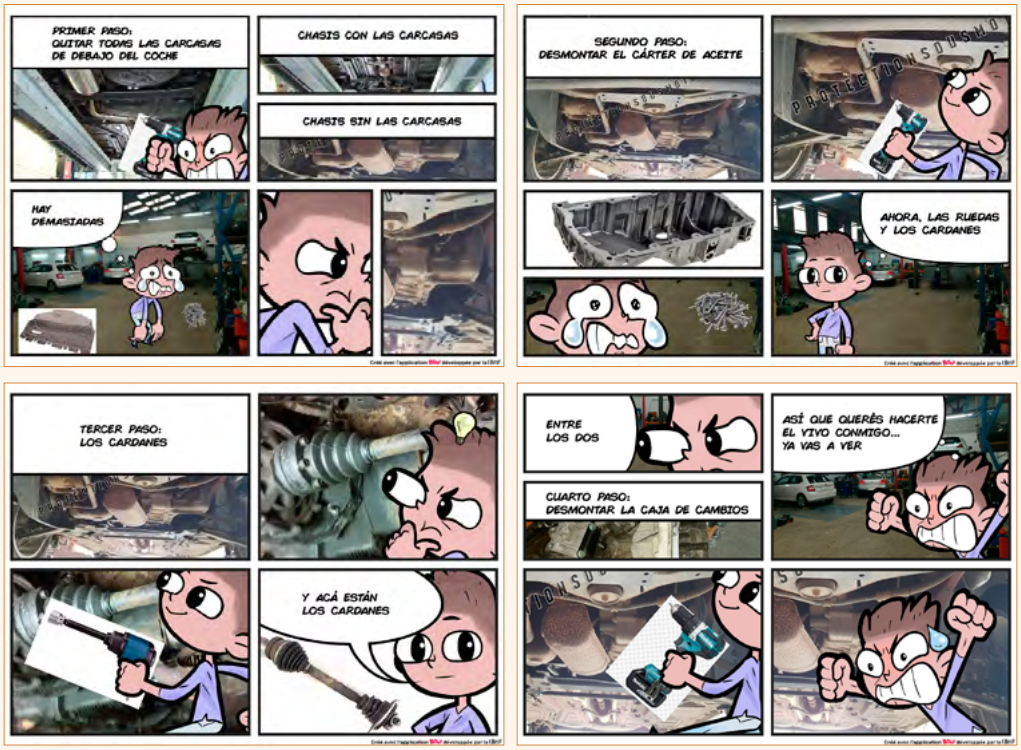
Promonet, A. (2019b). Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. *La nouvelle revue* - Éducation et société inclusives, *86*(2), 139-152. https://doi.org/10.3917/nresi.086.0139

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Annexe

Extrait d'une production d'élève, en co-intervention de deux enseignants, alliant disciplines professionnelles (carrosserie et maintenance des véhicules automobiles) et disciplines générales (français, histoire et géographie).

Anexo



Extracto de una producción de un alumno, en co-intervención con dos docentes, que aúna disciplinas profesionales (carrocería y mantenimiento automotor) y disciplinas generales (francés, historia y geografía).

Christophe Muller,[*] Aurore Promonet,[**] Éric Fery,[***] Florence Genin,[****] Julian Manneville,[*****] Stéphanie Joublin,[******] y Catherine Leroy[*******]

Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional

Traducción de Carla Maglio

Resumen

Este artículo da cuenta del nacimiento de un proyecto de investigación realizado conjuntamente en tres centros educativos asociados (CEA) al Instituto Francés de Educación (IFE) dentro de la Escuela Normal Superior (ENS) de Lyon (Francia).

El CEA-IFE [PRO] se desarrolla actualmente en tres institutos de formación profesional de la región del Gran Este de Francia, en la academia Nancy-Metz: en el Lycée des Métiers entre Meurthe-et-Sânon, situado en Dombasle-sur-Meurthe, en el Lycée Camille Claudel, en Remiremont y en el Lycée Louis de Cormontaigne, en Metz.

Nuestra investigación es colaborativa y reúne actores de diversas procedencias en torno a una pregunta común: ¿cómo formar a los estudiantes de bachillerato técnico-profesional en prácticas de escritura que puedan abrirles puertas en el mundo del trabajo pero también les den acceso a la educación superior? ¿Cómo colaborar en esta perspectiva dentro de un equipo multidisciplanario?

Este artículo relata, en primer lugar la historia del nacimiento de nuestro colectivo, que reúne a inspectores, una investigadora, docentes y responsables de centros de enseñanza secundaria superior (16-19 años) que imparten formación técnico-profesional. En la segunda parte, unimos nuestras voces para presentar la problemática abordada por nuestra investigación, su

[*] Inspector Nacional de Educación, en Ciencias Industriales y Tecnología.

[**] Docente-investigadora en Ciencias del Lenguaje, doctora en Ciencias de la Educación y de la Formación, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Lorraine, Laboratoire: Centre de recherche sur les médiations.

[***] Profesor de Francés e Historia-Geografía.

[****] Profesora de Grabado en Piedra.

[*****] Profesor de Mantenimiento de vehículos automotores.

[******] Profesora de Francés e Historia-Geografía.

[*******] Vicedirectora de bachillerato técnico-profesional.

inscripción en un marco teórico multidisciplinario y sus elecciones metodológicas. Por último, presentamos las experimentaciones realizadas en las clases. Ellas muestran las variaciones posibles del proyecto científico una vez que este, inmerso en la actividad de formación técnico-profesional inicial, se confronta con la realidad. Esperamos mostrar cómo esta dinámica de ida y vuelta entre la reflexión teórica y la práctica sobre el terreno enriquece y legitima la colaboración.

Palabras clave

Prácticas de escritura • Formación técnico-profesional • Investigación colaborativa multidisciplinaria • Desarrollo profesional docente

Title

Writing to learn and embrace the trade in vocational training centers

Abstract

This paper presents the inception of a collaborative research project undertaken across three associated educational centers (CEA) affiliated with the French Institute of Education (IFE) within the École Normale Supérieure (ENS) in Lyon, France.

The CEA-IFE [PRO] is currently being implemented in three vocational training institutes in the Grand Est region of France, in the Nancy-Metz Academy: at the Lycée des Métiers between Meurthe-et-Sânon, located in Dombasle-sur-Meurthe, at the Lycée Camille Claudel in Remiremont, and at the Lycée Louis de Cormontaigne in Metz.

Our research is collaborative and brings together stakeholders from diverse backgrounds around a common question: how to train technical and vocational high school students in writing practices that can open doors to the world of work while also granting them access to higher education? How can we collaborate in this perspective within a multidisciplinary team? This article first narrates the history of the formation of our collective, which brings together inspectors, a researcher, teachers, and administrators from upper secondary education centers (ages 16-19) that provide technical and vocational training. In the second part, we join our voices to present the issues addressed by our research, its integration into a multidisciplinary theoretical framework, and the methodological choices made. Finally, we present the experiments conducted in the classrooms. They showcase the possible variations of the scientific project once it is immersed in the activity of initial technical and vocational training and confronted with reality. We hope to demonstrate how this dynamic interaction between theoretical reflection and on-the-ground practice enriches and legitimizes collaboration.

Keywords

Writing Practices • Professional Skill Development • Collaborative Multidisciplinary Research • Teacher Professional Development

1. Nacimiento del CEA PRO

Un proyecto de los cuerpos de inspectores

Un estudio de los resultados de las pruebas de certificación de bachillerato técnico-profesional, realizado por el colegio de inspectores nacionales de educación para la ciencia y la tecnología industriales (INE CTI), puso de manifiesto las dificultades que encuentran los estudiantes y aprendices a la hora de redactar informes de actividades. Estos informes escritos, que pretenden medir el grado de adquisición de determinadas competencias, se presentan oralmente ante jurados compuestos por profesores de formación profesional y por profesionales, tutores o maestros de oficios. Este trabajo se evalúa en el marco de las pruebas de certificación para la obtención de diplomas profesionales (certificado de aptitud profesional, bachillerato técnico-profesional, diplomatura de oficios artesanales).

Al mismo tiempo, los inspectores se preguntaban acerca de los medios para apoyar a los profesores de secundaria superior que, como parte del proceso de certificación de formadores docentes, tenían que escribir una memoria profesional.

Encuentros decisivos

Con motivo de la jornada de estudio sobre ALFABETIZACIÓN del 10 de enero de 2019, organizada por la Inspección Regional de Educación para la lengua francesa, el equipo de los INE CTI participó de un taller dedicado a los registros escolares escritos. Este taller permitió compartir prácticas entre la escuela y el bachillerato. En este contexto, hubo un espacio de intercambio con el CEA-IFE –"Trace écrite en Terre de Lorraine"–, una de cuyas profesoras titulares era la socia científica. El objetivo del taller era cuestionar las prácticas y el

conocimiento de las prácticas en cuanto a los registros escritos tanto en la escuela como en bachillerato técnico-profesional.

Nuestro segundo encuentro tuvo lugar durante las reuniones de formación de la Academia de Nancy-Metz, el 16 de diciembre de 2019. Se trató la cuestión de la colaboración en investigación-enseñanza: un ejemplo de investigación colaborativa fue presentado por la investigadora responsable científica del CEA-IFE "Traces écrites" y por un profesor de matemática, miembro de CEA-IFE y encargado de la coordinación entre las escuelas y colegios asociados en el marco de CEA-IFE.

La construcción de un proyecto común

Este es el contexto en el que vio la luz nuestro proyecto. Los INE CTI hicieron coincidir el estudio de las dificultades de los alumnos para producir escritos profesionales, la necesidad de acompañar a los profesores en su desarrollo profesional y el encuentro con la investigadora y su experiencia en el CEA-IFE, para proponer el proyecto de creación del CEA-IFE [PRO]. Después de que el expediente de nuestra candidatura fuera aceptado por la red nacional de CEA-IFE en febrero de 2020, nuestro trabajo de investigación colaborativa se inició en septiembre del mismo año. Combinamos la lectura de los conocimientos disponibles en torno a nuestras cuestiones con la escritura de nuestro proyecto. Partimos de una cita de Maela Paul, doctora en Ciencias de la Educación y especialista en la noción de acompañamiento en la formación, que explicita el papel de la escritura en la validación de la experiencia adquirida entre los adultos: "Para constituir la escritura (para aprender y apropiarse del oficio en el liceo técnico-profesional) como objeto de estudio, parecía necesario tanto considerar su especificidad (el marco instituido) cuanto abrir el espacio de su comprensión (el proceso instituyente de la escritura de la propia práctica)" (Paul, 2014, p. 12). Esta reflexión, trasladada a la formación profesional inicial en el bachillerato, constituyó un punto de partida para nuestra reflexión común.

Nos pareció que el contexto sociodidáctico de formación constituía un entorno favorable para el desarrollo colectivo de una didáctica multidisciplinaria de la escritura. En primer lugar, las prescripciones institucionales invitan a todos los profesores a contribuir al dominio por parte de los alumnos de la lengua francesa. Además, dado que perseguimos un doble reto en la formación –académico y profesional– la bivalencia frecuente de los docentes, la

formación en la alternancia y las modalidades de evaluación impulsadas por el Contrôle en Cours de Formation favorecen el desarrollo del trabajo colectivo. De hecho, en esta tarea, colaboran profesores, los equipos directivos de centros escolares y profesionales del mundo empresarial.

Trabajamos en referencia al modelo escocés propuesto por Kay Livingston durante una conferencia de consenso dedicada a la formación continua del profesorado y organizada por el Centro Nacional de Evaluación Escolar (CNESCO, noviembre de 2020). Buscamos, asimismo, que los docentes se hagan responsables de su propio desarrollo profesional y que sean capaces de investigar, de cuestionar lo que ocurre en sus aulas, a la luz de lo que dice la investigación. Promovemos en este proyecto lo que los escoceses llaman *enquiry*: una actitud indagatoria que combine investigación, reflexividad y prácticas profesionales. Durante un reciente viaje de estudios a Chicoutimi (Quebec), pudimos observar de modo concreto el apoyo a la formación continua de los docentes, organizados en comunidades de prácticas y en comunidades de aprendizaje, dentro del Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), un dispositivo de investigación colaborativa al servicio del desarrollo profesional, sostenido por la Universidad de Quebec en Chicoutimi (UQAC).

2. Llevar a cabo una investigación conjunta

El proyecto de investigación

Nuestra investigación colaborativa tiene como objetivo mejorar la preparación de los estudiantes para ingresar a su futura profesión, sabiendo que la redacción de un escrito de treinta páginas que reproduzca los logros de su experiencia de pasantía en un entorno profesional debe dar fe de su profesionalización. Hemos trabajado en un doble objetivo. Queríamos apoyar a los docentes de disciplinas generales y disciplinas profesionales en el acompañamiento a los jóvenes en este camino y poner a la investigación al servicio del desarrollo profesional de los docentes involucrados.

El interés de nuestro enfoque reside en la articulación entre el análisis de la actividad profesional de los docentes, tutores y directores de pasantía, con referencia a las nociones

de género y estilo (Clot y Faïta, 2000) y el abordaje didáctico de la profesionalización de los y las estudiantes del bachillerato técnico-profesional. Queremos comprender las lógicas de acción de los docentes, conjugadas con las de los estudiantes, en el seno de las disciplinas, para ayudar a estos últimos a optimizar las prácticas de escritura de formación (académica y profesional). Existe un importante número de trabajos sobre la escritura escolar y sobre los gestos didácticos de los docentes (Bucheton y Dezutter, 2008; Bucheton, 2009; Pilorgé, 2010; Chabanne y Dezutter, 2011; Doquet, 2011; Promonet, 2015, 2017, 2019). Nos concentramos, en el contexto de la escuela secundaria técnico-profesional, en la difícil transición a la escritura, instituida en escritura de la transición (Delamotte, 2000; Paul, 2014): transición al mundo de la empresa o a la educación superior.

Nuestra investigación se titula, en consecuencia: "Escribir para aprender y apropiarse de la profesión en la escuela secundaria técnico-profesional". Su objetivo es responder a las siguientes preguntas: ¿cómo las intervenciones docentes conjuntas pueden apoyar esta escritura de aprendizaje, al mismo tiempo, singular y personal, pero también colectivamente instituida en cuanto género (escolar y profesional)? ¿Cómo puede la comunidad docente de la escuela secundaria técnico-profesional convertir esta tarea escolar académica en una actividad del proyecto de desarrollo personal? ¿Cómo se puede aprovechar esta situación de enseñanza-aprendizaje para una transición exitosa de la escuela al mundo de la empresa o a la educación superior?

La investigación

En esta perspectiva, procedimos en dos etapas. Constituimos un corpus de producciones de los estudiantes. Establecimos un protocolo de recopilación y análisis de cada documento. Identificamos las características de los textos: estructura general que favorezca la comodidad del lector (esquema equilibrado, títulos y subtítulos, ilustraciones de varios tipos, diagramas, etc.); grado de precisión de los pasajes descriptivos y explicativos (presencia de definiciones relevantes, comentarios y metalenguaje); marcas de enunciación que revelen la implicación personal del autor; inclusión del propósito del trabajo en un discurso académico, técnico, comercial; y dominio de la lengua. Esta fase exploratoria condujo a dos hallazgos que orientarían nuestra investigación. A pesar de estar destinados a la materialización de los proyectos de orientación

personal, algunos escritos atestiguaban una falta de personalización. La brecha fue significativa entre los escritos más frágiles y los más sólidos, en particular, en su contenido técnico.

En una segunda fase, intentamos indagar qué piensa la profesión de estas producciones. Confrontamos a profesionales de distintos oficios con los escritos de nuestros alumnos. Pedimos a cada profesional que seleccionara tres partes del escrito de un alumno que le llamaran especialmente la atención.

Les informamos lo siguiente:

> Estamos llevando a cabo una investigación colaborativa para optimizar la profesionalización de nuestros estudiantes, apoyándonos en los escritos que dan cuenta de su profesionalización, exigidos para la obtención de sus diplomas. Usted es un profesional y es su opinión profesional sobre estas tres partes del escrito, en bachillerato técnico-profesional y certificado de oficio, la que nos interesa.

Esta entrevista de confrontación con las huellas escritas del aprendizaje profesional de los alumnos prevé algunas preguntas complementarias:

- ¿Qué le llamó la atención de cada una de las tres partes que eligió?
- ¿Reconoce su oficio en estas páginas? Si es así, ¿cuáles son los indicios?
- ¿Le parece que el autor de este informe es un buen profesional? ¿Qué detalles le inspiran esta respuesta?
- En su opinión como profesional, ¿cuál es la utilidad de este documento?

A través de estas entrevistas, inspiradas en las entrevistas de autoconfrontación con huellas de la actividad (Clot y Faïta, 2000; Theureau, 2010), esperamos acceder a la visión intrínseca de los profesionales entrevistados y percibir su recepción de los escritos producidos sobre su profesión. Los puntos de vista así recogidos son adecuados para respaldar nuestras decisiones colectivas en el acompañamiento a los estudiantes de secundaria, combinando experiencia, aprendizaje y educación (Barbier, 2013).

Paralelamente, se realizaron experimentaciones en los tres establecimientos actualmente implicados. El objetivo es formar a los alumnos en la escritura y que aprendan a utilizarla para expresarse de manera personal y auténtica.

3. Tres experimentaciones realizadas en la clase

3.1. Profesionalizar articulando lo oral y lo escrito: "la obra maestra"

La institución de Educación Nacional en Francia llama "obra maestra" a la realización que los estudiantes deben presentar para validar el certificado de aptitud profesional (CAP) o el bachillerato profesional.

La obra maestra remite a los *compagnons du devoir*[2] y tiene como objetivo poner en valor tanto la carrera profesional como la evolución individual en la profesión. Ser *compagnon* significa ganarse un título y el reconocimiento de los compañeros. Supone ser competente en el oficio. Por lo tanto, el candidato debe probarlo mediante la creación de una obra maestra. El objetivo que se persigue es doble: formar individuos a la vez que profesionales cualificados. Permite a todos realizar sus posibilidades culturales y profesionales.

En este contexto, los alumnos redactan un escrito preparatorio que les sirve de apoyo durante el examen oral. Si bien pueden usarlo durante la exposición, los alumnos no presentan este escrito personal porque lo que el jurado evaluará es el contenido de su presentación oral de quince minutos de duración.

Como lo estipulan los programas oficiales de formación profesional, el objetivo del estudio del Francés (Lengua y Literatura) es capacitar a los estudiantes para que puedan expresar y escribir su profesión, lo que en nuestra situación podría formularse de la siguiente manera: capacitar a los estudiantes para que puedan escribir con el fin de decir mejor su profesión.

Esto cuestiona las relaciones entre lo oral y lo escrito: apoyarse en el habla para redactar un informe, o hacer que el alumno desarrolle por escrito los elementos determinantes de una futura intervención oral son otras tantas oportunidades para cuestionar mejor las zonas de contacto entre estos dos modos de expresión.

Esto implica un cierto dominio de la lengua escrita y un cierto dominio de los códigos de la comunicación verbal y no verbal, los que se adquieren progresivamente a lo largo de los

2. *Compagnons du devoir* es una asociación que asegura a los jóvenes a partir de los 15 años y después de su bachillerato técnico-profesional una formación en oficios tradicionales. Sus fundamentos son el aprendizaje, la vida en comunidad y el *Tour de France*, un viaje de formación por distintas regiones del país. [N. de T.]

tres años de formación. La educación general y la formación profesional permiten construir competencias complementarias cuya culminación, o broche de oro, los constituye la "obra maestra" oral. La experiencia del profesor de Francés interviene en este ámbito para arrojar luz sobre los modos de comunicación y explicar los usos y normas que los determinan.

Por tratarse, efectivamente, de una producción con contenido profesional, es legítimo preguntarse sobre la función que puede asumir este escrito dentro del currículum escolar y más allá:

¿Cuál es el contenido de este escrito? ¿Cuáles son sus intereses?

Sin duda, puede contribuir a la valorización de quien deba comunicarse en el mundo empresarial: el estudiante devenido profesional se verá confrontado con los modos de comunicación existentes que multiplican las formas de intercambio (correo electrónico, SMS, informe escrito, informe oral, etc.), en contacto con los distintos agentes que encontrará en el ejercicio de su profesión (cuadros jerárquicos, empresas socias y colaboradoras, clientes profesionales o particulares). Y desde entonces estará preparado para ello.

¿En qué medida este escrito apoya la expresión oral del candidato?

¿De qué manera este trabajo preparatorio para la presentación oral de la "obra maestra" facilita al estudiante su transformación en un profesional? ¿Le permitirá más adelante mejorar sus aptitudes durante una entrevista de trabajo?

¿En qué medida representa una ventaja para una mejor comprensión de la profesión que ejercerá en contacto con los distintos agentes que encontrará durante ese ejercicio (cuadros jerárquicos, empresas socias y colaboradoras, clientes profesionales o particulares)?

Las observaciones realizadas durante la prueba oral de la "obra maestra" en febrero de 2022, en el marco de la preparación para el bachillerato técnico-profesional, proporcionaron algunas respuestas a estas preguntas.

1) En general, los alumnos prepararon su presentación oral con esmero. Esto nos lleva a pensar que se interesan por él.
2) Pasar primero por la escritura para preparar el examen oral de la "obra maestra" les otorga a los alumnos mayor seguridad. Les permite tener confianza en la preparación de la exposición, gracias a los consejos dados de antemano por los tutores durante el tiempo de preparación en clase.

3) De la lectura de los distintos borradores elaborados durante el tiempo de preparación, se desprende que los alumnos necesitan redactar frases completas: esto les permite organizar el pensamiento, estructurar su trabajo y asumir la visión global de la "obra maestra".
4) Durante las presentaciones orales de preparación del examen de bachillerato técnico-profesional, se observó que los estudiantes no se contentan con solo leer o recitar su producción: usan su trabajo como hilo conductor, dando un vistazo rápido al esquema de exposición y a las ideas organizadas en sus escritos a medida que avanzan en su presentación.

Se despegan de sus notas y, llegado el caso, consiguen completarlas.

Para corroborar estos primeros resultados, serán necesarios análisis más exhaustivos, pero estas primeras conclusiones nos animan a continuar nuestras experimentaciones para acompañar mejor a nuestros alumnos en formas profesionalizantes de escritura.

3.2. Apoyar la actividad de escritura de los estudiantes

Durante los períodos de formación en el ámbito empresarial, los alumnos de la especialización en Grabado en Piedra deben redactar un informe de actividades en el que presenten su trabajo, enumeren las actividades que tienen encomendadas y describan con más precisión de una a tres actividades realizadas durante las prácticas. La docente a cargo de esta formación observa regularmente ciertas debilidades en los informes que recibe. El estudiante redacta largas frases explicativas ahí donde un término bien elegido y apropiado podría aligerar el discurso. O utiliza el nombre de una marca de uso frecuente en la actividad para designar una categoría de herramientas. Los párrafos carecen de conexión entre sí, o los encadenamientos resultan redundantes.

La producción final carece de vocabulario técnico y profesional.

Para mitigar estas debilidades, la docente les propuso que construyeran juntos un repertorio de aquellos términos técnicos, verbos, conectores que pudieran serles útiles para la redacción de sus escritos. Estas palabras fueron agrupadas por categorías: vocabulario de la concepción de proyecto, del diseño, de las técnicas, de los materiales específicos del oficio, etc.

Además de una recapitulación de sus conocimientos, lo que también les resulta beneficioso, este documento compartido, que los alumnos están en condiciones de actualizar en

cualquier momento, puede servirles del mismo modo como apoyo para mejorar o enriquecer sus objetivos.

Como este proceso se inició justo antes de su último período de formación en el mundo laboral, queda por medir el impacto que pueda tener en sus futuras producciones escritas.

3.3. Leer y escribir el propio oficio a través de la producción de una historieta – una experiencia realizada en co-intervención

Un equipo formado por docentes de disciplinas técnico-profesionales (Carrocería y Mantenimiento Automotor) y de asignaturas generales (Francés, Historia y Geografía) partió de una observación: sin un cierto marco, algunos alumnos que no se sentían muy cómodos ni con la escritura ni con la oralidad no elaboraban los trabajos solicitados. En efecto, la consigna de producir un escrito, del tipo que fuera (un texto, notas, presentación de diapositivas), para describir una experiencia de las pasantías o para escribir a los fines de presentar su ámbito laboral desconcertó a sus alumnos de la secundaria superior. Tras discutirlo con ellos, notaron que, a falta de un marco preciso, el pasaje a la escritura les resultaba problemático. Reflexiones como "sé lo que quiero decir, pero no sé cómo decirlo" se repitieron en varias ocasiones. Los profesores también observaron un alto grado de heterogeneidad en la clase. Algunos alumnos producían, pero muchos lo hacían poco o muy poco.

Durante un curso de formación, la profesora de Francés descubrió la *BDNF-la fabrique à BD*, de la Bibliothèque Nationale de France,[3] y propuso utilizar esta herramienta que permite crear fácilmente una o varias tiras de historieta, lo que resulta un medio más familiar para los alumnos.[4] Como la herramienta es fácil de usar, los alumnos se la apropian muy rápidamente. Esto les permite a los estudiantes menos familiarizados con la escritura insertar personajes u onomatopeyas para describir los estados de ánimo o las dificultades de un personaje que realiza tareas complejas. Tras una sesión de presentación de la herramienta, se organiza

3. *BDnF, la fabrique à BD*, es una aplicación gratuita disponible en línea de la Biblioteca Nacional de Francia que permite realizar tiras, novelas y otras obras gráficas que mezclen ilustración y texto. https://bdnf.bnf.fr

4. Ejemplo en la ilustración del Anexo.

una actividad de lectura de historieta en el centro de documentación e información (biblioteca del establecimiento escolar), con el objetivo de ayudar a que los alumnos descubran la arquitectura de montaje de este tipo de obras. Una vez validados los prerrequisitos técnicos, informáticos y literarios, solo faltaba animar a los alumnos a que justificaran la elección de uno u otro globo de diálogo:

- ¿Por qué elegiste poner un signo de interrogación sobre la cabeza del mecánico?
- Porque está buscando una solución, profesora.
- Porque no sabe cuál es la herramienta adecuada para desmontar esta pieza, profesor.

La primera etapa estaba superada: los alumnos, gracias a la historieta, eran capaces de explicar oralmente sus tareas y presentarlas a la clase. Solo quedaba enriquecer el trabajo mostrándoles la importancia de una viñeta para situar los lugares; o de insertar globos de diálogo más ricos, donde su mecánico explicara al cliente lo que hacía y cómo lo había hecho. Poco a poco, las tiras se fueron enriqueciendo y hubo que crear otras.

Los resultados fueron muy satisfactorios, ya que todos los alumnos consiguieron crear, incluso los más reticentes o los que tenían más dificultades con la escritura. La elección de un soporte que mezcla imagen y texto los motivó porque es diferente de lo que se hace tradicionalmente en clase de Francés. Aunque al principio la idea les pareció más bien lúdica, les permitió descubrir los códigos particulares de la historieta, como el humor o la poesía. Por otra parte, la fase de preguntas por parte de profesores y compañeros les permitió a algunos alumnos enriquecer sus primeras versiones; se convirtieron así en escritores sin darse cuenta. Todos se sintieron orgullosos de mostrar su proyecto a los demás y tuvieron muchas ganas de defenderlo oralmente.

En el desarrollo de esta actividad, los docentes se apoyaron en el marco referencial del ámbito profesional y del Francés; abordaron los objetos de estudio de ese curso de secundaria superior, específicamente, desde la perspectiva de estudio prescripta bajo el título: “Decir, escribir, leer la profesión”:

- Devenir uno mismo: escrituras autobiográficas;
- Informarse, informar: los circuitos de la información;
- Decir y hacerse oír: la palabra, el teatro, la elocuencia.

Esta actividad educativa tiene como objetivo principal la adquisición de dos competencias:

- Dominar el intercambio escrito: leer, analizar, redactar y adaptar la propia expresión escrita según la situación y los destinatarios;
- Confrontar conocimientos y experiencias para construirse a sí mismo.

Esta secuencia supuso una fuerte inversión por parte de los profesores y requirió un extenso período de tres meses de trabajo en clase. Sin embargo, ulteriormente, constituyó un ahorro de tiempo en la producción de nuevos trabajos a partir de esta técnica de escritura.

3.4. Acompañar al CEA-IFE [PRO] en su escuela secundaria

La vicedirectora de una de las escuelas secundarias técnico-profesionales involucradas testimonia que el desarrollo constante de este tipo de producción escrita puede llevar al estudiante a ganar confianza en sí mismo y a producir escritos cada vez más robustos, que ganen en relevancia y lo ayuden a conocerse mejor. En su opinión, conocerse mejor implica afrontar con confianza todas las etapas de cambio de la vida, siendo el período posterior al bachillerato una etapa importante en la vida de un joven.

La forma de los exámenes orales cambia, según las nuevas decisiones adoptadas por el Ministerio Nacional de Educación de Francia. Sin embargo, ante estas constataciones, la cuestión de la preparación de los alumnos para que adquieran esta competencia sigue siendo compartida por los equipos directivos y los equipos docentes.

Adquirir competencias para una argumentación fundada en las capacidades profesionales exige que se reconozca, sin juzgar, el derecho de los alumnos al error. La necesidad de *multiplicar los espacios de evaluación formativa* antes y después de un período de formación profesional le parece lo adecuado para favorecer la adquisición de esta competencia. Se trata de llegar a acuerdos previos, de la forma conjunta más amplia, acerca de las expectativas respecto de la transición a la escritura en función del nivel de los alumnos. Los resultados de estas evaluaciones formativas pueden servir de palanca para inscribirse, si es necesario, en un acompañamiento personalizado a lo largo de su formación.

Esta responsable de establecimiento describió el CEA-IFE [PRO] como un lugar de debate abierto y afirmó que le había permitido tomar conciencia de la multiplicidad de las oportunidades de intercambio existentes entre alumnos y profesores en torno a la adquisición de su oficio. La co-intervención de los docentes contribuye a ello pero, enfatizó, persiste la dificultad encontrada por los docentes para transformar su intención inicial en una situación de evaluación formativa.

Para concluir

Nuestra investigación está entrando en su tercer año. Con el tiempo, nuestras colaboraciones entre docencia, investigación y gestión de establecimientos nos sitúan en una dinámica de legitimaciones recíprocas y nos constituyen en una comunidad de aprendizaje. Al mismo tiempo, se trabaja el apoyo a los aprendizajes de los alumnos y el acompañamiento al desarrollo profesional de todos los actores implicados: los docentes crean y ponen a prueba nuevas formas de hacer, los responsables escolares asisten a las reuniones siempre que es posible y descubren el avance de las reflexiones y producciones (creación de recursos y publicaciones). La investigadora documenta la actividad del colectivo y saca provecho, en este contexto de devoluciones inmediatas, para sus intentos de acercar los mundos de la educación y de la investigación en educación y formación; el CEA-IFE [PRO] nos permite identificar directa y rápidamente la utilidad social de la investigación. Desde este punto de vista, la colaboración constituye un espacio de co-formación.

Aunamos esfuerzos para afrontar el doble reto de combinar la profesionalización y la preparación de los estudiantes para los estudios superiores, mediante modificaciones y ajustes de las actividades de escritura prescriptas. Para lograr este objetivo, concentramos nuestra atención en el tratamiento de las dificultades de los estudiantes. Esto implica reducir los obstáculos encontrados por los docentes, incluso en términos de organización del trabajo. Por un lado, los responsables de los establecimientos facilitan la co-intervención de los docentes de asignaturas generales y de asignaturas de formación profesional; por otro, las reuniones de trabajo del CEA-IFE [PRO] tienen como objetivo apoyar la reflexión y la experimentación en la base de la complementariedad de los actores implicados en el proyecto. El CEA-IFE [PRO] da visibilidad a la actividad de los practicantes y ayuda al cuerpo docente a equiparse teórica y prácticamente. La investigación y la producción de recursos se alimentan mutuamente.

Las prácticas, la documentación científica y el análisis de las prácticas se ponen al servicio de una renovación de las prácticas escolares.

Referencias

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. En L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois y M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). París: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065

Bucheton, D. y Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck université.

Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation & *didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Chabanne, J.-C. y Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01

Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Delamotte-Legrand, R. (éd.). (2000). *Passages à l'écriture: Un défi pour les apprenants et les formateurs*. París: Presses Universitaires de France.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante: Pratiques scripturales à l'école* élémentaire. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Mieusset, C., Promonet, A., Emprin, F. y Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives - Verbalisation et apprentissages*, (23), 71-94.

Paul, M. (2014). Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 11-30. https://doi.org/10.4000/dse.549

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103. http://journals.openedition.org/pratiques/1513

Promonet, A. (2015a). Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français: Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6è [Université de Reims Champagne Ardennes]. https://www.theses.fr/2015REIML008/document

Promonet, A. (2015b). L'élaboration de la trace écrite: Le rôle de la reformulation. *Septentrion - Recherches - revue de didactique et de pédagogie du français*, (62), 31-50.

Promonet, A. (2015c). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, (189), 67-78.

Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires: Une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, (19). https://doi.org/10.4000/aad.2465

Promonet, A. (2019a). La trace écrite scolaire: Un récit? *Pratiques. Linguistique, litérature, didactique*, (181-182). https://doi.org/10.4000/pratiques.6063

Promonet, A. (2019b). Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *86*(2), 139-152. https://doi.org/10.3917/nresi.086.0139

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

*Maria Candida Di Pierro**

A voz dos docentes em um processo de formação continuada em matemática. Reflexões sobre o ensino

Resumo

Este artigo descreve e analisa uma proposta que integrou um processo formativo em matemática com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Abordou-se o cálculo mental multiplicativo, utilizando como estratégia formativa a dupla conceitualização, que se situa na perspectiva que considera que os processos formativos devem contemplar de forma integrada e simultânea as dimensões disciplinar e didática do conhecimento, tomando como princípio a necessidade da reflexão crítica do docente a respeito das suas próprias concepções, reconhecendo-as, explicitando-as, discutindo-as. A proposta formativa organizou-se com o intuito de favorecer que, por um lado, os docentes tivessem a oportunidade de ampliar ou reelaborar seus conhecimentos matemáticos e, por outro, refletissem sobre as condições didáticas que favorecem, em contexto de sala de aula, a apropriação dos objetos matemáticos tratados. Toma-se como objeto de análise o próprio trajeto formativo, colocando-o à consideração dos docentes, o que significa que as vozes dos docentes vão sendo constitutivas e dando sentido à situação formativa. Considera-se a importância de favorecer que os docentes vivenciem nas instâncias de sua formação profissional experiências que apoiem a ressignificação da sua relação com o saber.

* Maria Candida Di Pierro é brasileira, mestranda em educação pela Universidad Nacional de La Plata (Argentina), especialista em ensino de matemática para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pela UNLP e pedagoga pela Universidade de São Paulo (Brasil). Atua em programas de formação de formadores e de docentes em matemática em sistemas de ensino público e em instituições privadas brasileiras. Pertença institucional: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Comunidade Educativa CEDAC (São Paulo, Brasil). Endereço eletrônico: mcandidapierro@gmail.com

Palavras chave

Formação continuada • ensino de matemática • estratégias formativas

Title

The voice of teachers in a continuos education process in Mathematics. Reflections on teaching

Abstract

This article describes and analyzes a proposal that integrated a training process in mathematics with elementary school teachers. The focus was on multiplicative mental calculus, using the conceptualization strategy that falls within the perspective considering that training processes should integrate and simultaneous address both the disciplinary and didactic dimensions of knowledge. The proposal is based on the principle of the teachers critical reflection on their own conceptions, recognizing them, making them explicit, and discussing them. The training proposal was organized with the aim of favoring, on one hand, the opportunity for teachers to expand or rework their mathematical knowledge and, on the other hand, to reflect on the didactic conditions that promote the appropriation of mathematical objects, in the classroom. The object of analysis is the very training process, placing it under consideration of the teachers; which means that the voices of the teachers are constitutive and give meaning to the training situation. It is considered important to provide teachers with experiences during their professional training that support the re-signification of their relationship with knowledge.

Keywords

Continuous training • Mathematics teaching • formative strategies

Introdução

Atualmente, no campo da formação docente continuada na área de matemática, tem-se afirmado a necessidade de aprofundar os conhecimentos dos professores acerca da didática específica da disciplina e da prática docente, integrada à ampliação dos seus

conhecimentos matemáticos. Também se tem tomado como ponto de partida para pensar os processos formativos o entendimento de que as decisões dos docentes ao ensinar se baseiam em uma rede complexa de ideias que interligam crenças, conhecimentos acadêmicos e marcas de suas trajetórias pessoais escolares e profissionais. Novembre (2013) indica que os docentes têm enfrentado o desafio de instalar em suas aulas de matemática um tipo de trabalho em torno da resolução de problemas que implica em desenvolver práticas para as quais não foram formados. As vivências dos docentes como estudantes de matemática na escola básica deixam fortes marcas que persistem e, frente às desestabilizações experimentadas nos primeiros anos da docência, tais marcas passam a orientar sua prática, sobrepondo-se ao que viveram e estudaram em seus percursos de formação (Agrasar et al., n.d.).

A partir deste enfoque, a tarefa formativa consistiria em promover a explicitação do que está implícito nas práticas docentes, identificar as concepções de matemática, de ensino e de aprendizagem em que se baseiam e favorecer a reflexão sobre elas, a partir de novos referentes. Para isso, é necessário gerar situações em que os docentes produzam ideias matemáticas, reflitam sobre elas e estabeleçam novas relações com os objetos matemáticos tratados, de forma a reconhecer e refletir sobre suas concepções a respeito de objetos matemáticos e seu ensino, validando-as ou transformando-as. Portanto, nesta perspectiva, não se trata de ensinar matemática aos docentes nas situações de formação, mas sim favorecer que eles "construam uma nova relação com ela" (Novembre, 2013), ressignificando conceitos e formas de atuar na sala de aula.

Neste artigo vamos descrever e analisar trechos de um encontro de formação docente em matemática planejado e desenvolvido a partir destas premissas. O encontro teve o intuito de convocar os docentes vivenciar situações de produção de ideias matemáticas, discuti-las, validá-las, em situação fortemente marcada por interações sociais. No planejamento do encontro foi considerada a importância de possibilitar aos docentes ressignificar o conceito e as práticas de ensino de cálculo algorítmico e não algorítmico (objetos matemáticos tratados) com o propósito de identificar as condições necessárias para a consecução dessa proposta didática.

Este encontro ocorreu em março de 2020, no contexto de um programa de formação continuada em matemática voltado para educadores dos anos iniciais do ensino

fundamental[1] de uma rede pública municipal do Estado de São Paulo, Brasil, iniciado em maio de 2019.[2] O grupo de docentes que participou deste encontro o fazia pela primeira vez, pois estes educadores ainda não estavam integrados ao programa de formação em andamento já há um ano. O encontro fora planejado com o intuito de integrar o novo grupo, em alguma medida, à perspectiva didática que vinha sendo discutida com os demais participantes bem como conceitualizar o cálculo mental, tema que estava sendo objeto de estudo e análise pelo grupo em formação.

Perspectiva didática

Para refletir sobre formação docente em matemática há que se estabelecer de início qual perspectiva didática se está assumindo, identificando quais concepções de matemática, ensino e aprendizagem serão tomadas como pontos de partida e premissas para a formação.

Em relação à concepção de matemática a que referimos, tomamos as proposições de Bernard Charlot, que a enxerga como uma ciência a ser construída, modificada, sendo cada aprendiz um agente dessa construção. Para Charlot (1986), estudar matemática é fazer matemática, no sentido de envolver-se em um processo de produção matemática, a exemplo do que os cientistas realizam. Charlot problematiza a visão sobre o ensino e aprendizagem da matemática que entende a matemática como abstrata, complexa, acessível para poucos, colocando que aprender matemática é para todos.

Também tomamos como aporte teórico a Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau. Brousseau entende a matemática como um produto cultural e concebe a sala de aula como um espaço de produção de conhecimento, o que significa estabelecer novas relações e ideias matemáticas, transformar e reorganizar outras, sempre validando-as

1. No Brasil o ensino fundamental compreende 9 anos e é dividido em duas etapas: anos iniciais do ensino fundamental, que incluem os 1º a 5º anos, e anos finais do ensino fundamental, que incluem 6º a 9º anos. Os cinco anos de escolaridade dos anos iniciais ensino fundamental correspondem aos cinco primeiros anos de escolaridade primária na Argentina.

2. O programa é resultado de uma parceria entre a instituição Itaú Social, a prefeitura do município e parceria técnica da Comunidade Educativa CEDAC.

a partir de um conjunto de normas e procedimentos aceitos pelo grupo em que essa produção acontece: uma comunidade matemática, da qual o professor participa assumindo um papel fundamental, o de representante do saber erudito (Sadovsky, 2005).

Conteúdo matemático: cálculo mental

O cálculo mental, objeto tratado neste momento do processo formativo, na perspectiva que adotamos, é entendido como "o conjunto de procedimentos em que, uma vez analisados os dados a serem tratados, estes se articulam, sem recorrer a um algoritmo preestabelecido para obter resultados exatos ou aproximados". (Parra, 1996). Assim, diferentemente do que é concebido pelo senso comum e mesmo por outros enfoques didáticos, o cálculo mental é definido em oposição ao cálculo realizado a partir de um algoritmo único. Quando realizamos cálculo mental, consideramos os dados a serem tratados e os articulamos, a partir do repertório matemático disponível e do seu propósito da execução (por exemplo, em algumas situações, o resultado exato é requerido, por vezes, um valor aproximado é suficiente). O cálculo mental aproxima-se da ideia de um cálculo refletido, pensado, em oposição ao cálculo automatizado ou mecânico, com uso exclusivo de dispositivos como algoritmos, calculadoras etc.

De maneira geral, a concepção de cálculo mental prevalente no meio docente é de cálculo não escrito, ágil, rápido, "feito na cabeça", ou seja, sem apoio em registros escritos. O entendimento predominante é que o cálculo mental é uma habilidade pessoal desenvolvida por uma parte das pessoas –geralmente vinculadas a um tipo de atividade profissional como o comércio– ou a uma característica natural, uma aptidão inata. É raro haver um trabalho escolar intencional e sistemático voltado para o desenvolvimento na escola do cálculo não-algorítmico: ao contrário, do primeiro ao quinto anos, os muitos professores tiveram trajetórias como estudantes de matemática pautadas por um ensino baseado na mecanização e repetição, donde deduzimos que também eles tiveram prevalência de aprendizagens de cálculo algorítmico sobre outras formas de cálculo (Di Pierro, 2020).

Segundo Parra, dos pontos de vista dos estudantes, o trabalho com o cálculo mental influi na capacidade de resolver problemas, aumenta o conhecimento do

campo numérico e favorece a melhor relação do aluno com a matemática (1986). Do ponto de vista dos docentes envolvidos em processo de formação, temos percebido que, ao tratar deste objeto de ensino, têm a oportunidade de estabelecer novas relações matemáticas e didáticas, pois, conforme avançam no estudo sobre o cálculo mental, passam a assumir uma nova perspectiva sobre o trabalho com as operações, reorientando seu ensino; por vezes, abandonando condutas ou propostas que vinham sendo praticadas de maneira automática e sem articulação com os conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes.

Estratégia formativa: dupla conceitualização

Assumindo a aula de matemática como um espaço de produção social e cultural de ideias e de conhecimento (Sadovsky, 2005, 2007; Sessa e Giuliani, 2008), é necessário que os espaços de formação favoreçam que os professores participem de situações de produção matemática, nos quais possam refletir para validar ou transformar suas ideias sobre os objetos matemáticos e as condições de seu ensino. Autores como Sadovsky et al. (2015) propõem a produção de cenários formativos que deem lugar à produção de ideias que são tanto matemáticas como didáticas: matemáticas porque supõem que se coloque em jogo conhecimentos e modos de fazer próprios desta disciplina, e didáticas porque são atravessadas pela intenção de ensinar.

Assim, entendendo que as estratégias formativas devem contemplar de maneira simultânea e integrada as dimensões matemática e didática do conhecimento e tomando por princípio a necessidade da reflexão crítica do docente a respeito das suas próprias concepções, reconhecendo-as, explicitando-as, discutindo-as, temos considerado a pertinência de propor situações formativas denominadas situações de dupla conceitualização. Estas situações são definidas por Lerner (2002) como "[...] aquelas que perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto".

Segundo Lerner et al. (2007), as situações de dupla conceitualização oferecem aos docentes a oportunidade de se aproximar da complexidade dos objetos de conhecimento, assumindo em alguma medida o ponto de vista dos alunos, reconhecendo a natureza da atividade intelectual que lhes é colocada, o que permite a esses docentes "afinar as condições que consideram" ao organizar o ensino. É preciso enfatizar que não se trata de apresentar aos educadores uma forma de fazer, um modelo a ser replicado, mas sim uma oportunidade de impactar em alguma medida os modos de vincular-se com o objeto matemático em si e com um processo de construção de conhecimento matemático. Um mal-entendido comum por parte dos docentes é o entendimento de que se está propondo a transposição direta das propostas desenvolvidas no contexto formativo para o contexto da sala de aula com os alunos. É necessário cuidar, nos encontros, de trazer esta ideia à tona e discuti-la. Concordamos com Lerner (2002) a respeito da importância de discutir com os docentes em cada caso a pertinência de se desenvolver com seus alunos situações similares, em condições análogas às vividas na situação de formação.

Reunião de formação: descrição e análise da prática

A seguir serão descritos alguns trechos da reunião de formação nos quais se desenvolveu a estratégia de dupla conceitualização a respeito do cálculo mental multiplicativo, Estes trechos foram selecionados segundo a possibilidade de desenvolver análises que favoreçam as reflexões a respeito de formação docente continuada em matemática.

Primeira conceitualização

A) Elaboração individual de procedimentos de cálculo

A parte do encontro que chamaremos de "primeira conceitualização", foi constituído por três momentos. Iniciou-se com uma etapa que teve a intencionalidade de

instalar uma situação de produção individual, acionando recursos de cálculo mental. Para isso, foi apresentado ao grupo um problema aritmético com a indicação de um cálculo multiplicativo que responderia à pergunta. Colocava-se então aos docentes a proposta de resolver o cálculo indicado de duas maneiras diferentes, registrando os procedimentos utilizados:

> Consideremos o seguinte problema:
> Um avião de voos internacionais transporta no máximo 390 passageiros. Quantos passageiros ele consegue transportar em 25 viagens, considerando que todos os lugares estão sempre ocupados?
> Esse problema pode ser resolvido pelo cálculo: 390 X 25.
> Resolva o cálculo 390 X 25 de duas formas diferentes.
> Registre os procedimentos de cálculo que você utilizou de forma clara, que comunique como você os elaborou.3

A intenção desta proposta foi provocar a elaboração de diferentes procedimentos de cálculo, algorítmicos e não-algorítmicos, a serem registrados de maneira a explicitar os recursos, cálculos intermediários, propriedades e estratégias utilizadas.[4]

A intencionalidade de propor o trabalho individual neste momento foi favorecer o surgimento de uma diversidade de respostas, bem como propiciar que o grupo vivenciasse diferentes formas de organização social para resolver de problemas, de forma a poder analisar, posteriormente, a potencialidade de cada uma para as aprendizagens.

Neste primeiro momento, foi possível verificar que, para alguns dos participantes, a atividade mostrou-se trivial, enquanto que, para outros, pareceu desafiadora ou até impossível: alguns docentes se mostraram impossibilitados de fazer o que era

3. Efetivamente, o problema proposto aos docentes foi a realização do cálculo 390 X 25 de duas formas diferentes. A inclusão do enunciado de um problema aritmético que pode ser resolvido por este cálculo teve a intenção de oferecer um contexto ao qual se pudesse fazer alusão, caso fosse necessário no desenvolvimento da reunião.

4. Alguns registros elaborados pelos grupos de docentes podem ser vistos no Anexo, ao final do artigo.

pedido, deixando a folha em branco. Em hipótese, o impedimento para realizar o que era proposto pode estar relacionado às expectativas a respeito da situação formativa: o docente se mostrava confuso a respeito do que se esperava dele, supondo que o que sabia fazer não era útil naquele momento, entendendo que se esperava dele alguma outra coisa. Podemos analisar este "mal-entendido" em termos das interações que acontecem nas situações de formação, marcadas pelas expectativas que os atores têm a respeito uns dos outros e dos produtos a serem elaborados nesses contextos. Cada docente possui uma representação interna sobre os tipos de práticas e produtos que devem fazer parte das situações de formação, e estas expectativas podem atuar tanto possibilitando quanto inibindo o desempenho frente às propostas colocadas.[5] Nesta perspectiva, a demanda ("produza duas diferentes resoluções para este cálculo") não corresponderia ao que se supunha que um formador pudesse pedir, ou, visto de outra maneira, produzir diferentes resoluções para um cálculo não seria algo a ser realizado por um docente na situação de formação. Esta "quebra" de expectativa teria se manifestado, então, como impedimento ou recusa em produzir o que foi proposto. Nesses casos, a formadora conversava com o professor ou professora, no sentido de verificar quais eram suas hipóteses sobre o que se esperava dele ou dela, e ia ajustando, tranquilizando, confirmando umas e descartando outras expectativas.

O fato de uma parcela dos docentes ter enfrentado dificuldade ou impedimento para realizar o cálculo multiplicativo não estritamente algorítmico poderia dificultar, nos momentos seguintes, aprofundar a análise matemática dos procedimentos de cálculo; por outro lado, poderia permitir um maior aprofundamento nas análises didáticas que se seguiriam: analisar o que constitui um problema, o que ele coloca em jogo, o papel das interações, das expectativas etc. Nesse sentido, concordamos com o que coloca Agrasar (2009), quando afirma que, para um grupo de docentes em formação, não é possível antecipar se uma proposta se constituirá como um problema, já que o nível de problematização colocado poderá ser muito diverso, gerando

5. Uma evidência deste "mal-entendido" é o fato que alguns docentes entendiam –ainda que não houvesse nenhuma indicação nesse sentido– que deveriam elaborar respostas semelhantes às que seus alunos dariam para o problema.

diferentes níveis de conceitualização, generalização, usos de linguagem e modos de argumentação; a autora indica que esta diversidade, que poderia ser tomada como um obstáculo, pode se constituir em oportunidade em termos da análise didática feita a partir das produções.

Também foi possível verificar, nesta etapa, a existência de registros muito concisos, herméticos, que não explicitavam claramente os recursos utilizados pelos seus autores. Nesses casos, foram feitas as intervenções no sentido de indicar que seria difícil para um colega leitor compreender quais teriam sido as escolhas e os cálculos feitos. Foi possível perceber que, em muitos casos os docentes não sabiam refazer o próprio percurso, pois não se davam conta de quais recursos haviam colocado em jogo em cada cálculo; ou não sabiam comunicar o que pensaram, sentindo-se pouco à vontade para comunicar um recurso usando uma linguagem que ele considerasse pouco "formal" ou "não matemática" (como flechas, frases, desenhos). Podemos considerar, para efeito de análise, que a dificuldade em registrar os cálculos não está dissociada da dificuldade em pensá-los e elaborá-los. Sadovsky (2007) indica que, diferentemente da ideia muito difundida de que as representações semióticas constituem um modo de registrar por escrito o já foi pensado, o que ocorre é que: "os objetos matemáticos só existem *por meio* das ferramentas inventadas para expressá-los, portanto as possibilidades de produção de conhecimento estão condicionadas à disponibilidade dessas ferramentas".[6]

B) Trabalho de análise em grupos: seleção e registro dos procedimentos de cálculo

No segundo momento, os docentes foram orientados a se organizar em grupos de até quatro integrantes, analisar seus procedimentos e selecionar três deles, diferentes entre si, para socializar em cartazes afixados na sala. Os grupos foram organizados a partir de algumas sugestões da formadora, a partir das suas anotações sobre os

6. Tradução nossa.

procedimentos elaborados no momento individual, com o intuito de garantir que num mesmo grupo houvesse diversidade de procedimentos.

A atividade de selecionar três entre as produções de cada grupo cobrava dos docentes um primeiro exercício de análise de procedimentos. O critério a ser utilizado –serem diferentes entre si– colocava em jogo interpretar os registros, identificar as operações, regularidades, propriedades utilizadas - ainda que não fosse necessário nomeá-las neste momento-, para separar as diferentes e descartar as iguais ou parecidas. A atividade constituiu-se em um momento de aprendizagem a respeito de cálculos multiplicativos, pois, como indica Sadovsky, "A exigência de interpretar determinada representação semiótica requer desvendar as relações nela implícitas, o que dá lugar à produção de conhecimento" (2007).

A insuficiência de alguns registros –no sentido de constituir-se como como recurso eficiente para comunicar as escolhas feitas no cálculo, com posterior análise– ficou evidente no momento do trabalho em pequenos grupos. Neste momento, ao relatar para seus colegas como haviam procedido, os docentes percebiam que seus registros eram insuficientes para comunicar o procedimento utilizado, então, verbalmente, procuravam explicar como tinham feito os cálculos. Em alguns casos foi possível observar professores procurando interpretar os registos de um colega que tinha dificuldade em verbalizar o que havia feito, procurando ao final a confirmação do autor do registro sobre a interpretação feita. Todas estas trocas favoreceram que aqueles professores que não haviam desenvolvido nenhum procedimento de cálculo não algorítmico tivessem, nesta etapa, oportunidade de acercar-se melhor do conteúdo que seria discutido ao longo da reunião. Nesse sentido, pudemos perceber que interpretar as produções para compará-las –próprias e alheias– implicou em um trabalho matemático por parte dos docentes.

C) Análise coletiva das produções do grupo para identificar conteúdos matemáticos envolvidos e estabelecer relações com o algoritmo da multiplicação

Uma vez expostos os procedimentos selecionados pelos grupos, os docentes foram convidados a encontrar as semelhanças e diferenças entre eles. A finalidade

desta proposta foi dar continuidade às análises iniciadas nos pequenos grupos, a partir de um conjunto maior de procedimentos, em contexto coletivo. Este encaminhamento favoreceu que os docentes compreendessem as relações existentes entre procedimentos semelhantes registrados de maneira diversa, que fizessem perguntas a respeito dos registros que não compreendiam e, em alguns casos, que levantassem hipóteses sobre o sentido de algum procedimento não compreendido. Essa proposta os levou a ampliar o entendimento do que se coloca em jogo no cálculo mental, em especial no que diz respeito à escolha pessoal das estratégias. Ao analisar as diferenças entre dois procedimentos diversos, o professor T. comenta:

> Professor T.: "Cada um tem um 'campo confortável de raciocínio', então... Muitas vezes o aluno faz isso e você não consegue entender.... Um faz com risquinhos para somar, pauzinhos, outro vai de cinco em cinco... O cálculo mental é quando você leva para um campo confortável de raciocínio, que para você, fica tranquilo de fazer... Então, se para mim é mais difícil multiplicar 390 por 5, então eu multiplico por 10 e depois eu divido a metade".

Referindo-se às escolhas pautadas pelo repertório disponível que cada indivíduo possui, o professor T. identifica aspectos fundamentais do cálculo mental na perspectiva que adotamos. Mais à frente, na mesma reunião, pudemos explorar o termo "campo confortável de raciocínio", para estabelecer que esse campo depende das aprendizagens referentes ao sistema de numeração (regularidades, decomposições, arredondamentos, aproximações), das propriedades das operações (distributiva, associativa, comutativa) e de cálculos memorizados. Dessa forma, o professor enunciou, com suas palavras, uma das características do cálculo mental: seu caráter particularizante (Parra, 1996). Além disso, quando menciona um "campo confortável", este docente também refere a algo que ocorre a todos os docentes, em alguma medida: espera produções dentro de um espectro possível, relacionado às ideias que compreende e conhece, que pode antecipar como possibilidades (Sadovsky et al., 2021). Muitas vezes, frente a respostas que se situam fora deste espectro, pode acontecer dele ou dela desconsiderar, subestimar ou rechaçar estas ideias, sem mesmo se

verificar sua validade. Isto marca a importância de favorecer, nas situações formativas, a ampliação do campo no qual os docentes operam ao interpretar as produções dos alunos, a fim de aumentar o seu repertório de possibilidades, para que possam incluir uma maior gama de respostas de seus alunos.

Em seguida, foi proposto ao grupo, a partir de três procedimentos selecionados pela formadora, identificar os conteúdos matemáticos envolvidos em cada um e os conhecimentos colocados em jogo em cada caso. Tratava-se de voltar a atenção dos docentes para identificar, reconhecer e nomear regularidades do sistema de numeração e propriedades das operações envolvidas nos procedimentos de cálculo. Havia as seguintes intenções nesta proposta: (1) ampliar o repertório matemático dos professores a respeito das estratégias de cálculo mental multiplicativo; (2) indicar a potencialidade do trabalho em sala de aula com o cálculo mental, pela sua abrangência na articulação de conteúdos que envolvem números e operações; e (3) oferecer elementos para que os professores possam analisar e interpretar as produções dos seus alunos, reconhecer a origem dos erros, conduzir discussões nas aulas e decidir por intervir ou não nas situações que se apresentem (Agrasar y Chemello, 2008).

Embora o conteúdo matemático envolvido nos cálculos fossem identificados pelos professores, de forma geral eles não eram nomeados formalmente, pois a maior parte do grupo desconhecia o nome das propriedades da multiplicação que estavam sendo indicadas. Assim, a listagem dos conteúdos foi feita coletivamente, entretanto, centralizada pela formadora, que se ocupou intencionalmente de nomear as propriedades que os professores identificavam, pretendendo, com isso, ampliar o repertório matemático do grupo.

Em seguida, foi proposto ao grupo investigar quais as relações entre os procedimentos expostos e o algoritmo da operação de multiplicação, referente ao mesmo cálculo (390 X 25). O objetivo destas análises era indicar a estreita relação existente entre os passos utilizados em alguns procedimentos não algorítmicos e no algoritmo, a fim de se perceber que, enquanto o algoritmo é uma sequência pré-estabelecida de passos, os procedimentos de cálculo mental variam, pois resultam das escolhas dos seus autores, a partir dos seus conhecimentos matemáticos, do contexto e dos dados envolvidos. A análise e comparação de ambos os

tipos de cálculo indica que, no cálculo mental, recursos muito diversos podem ser colocados em jogo, o que torna o trabalho com este conteúdo em sala de aula muito rico. Isso se deve ao fato de permitir operar com o mesmo número ou cálculo de diversas formas, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento mais flexível tanto em relação aos números (as diversas possibilidades de decomposição), quanto em relação às operações (as diversas possibilidades de realizar um mesmo cálculo).

Em função desta análise, a professora J. relatou para o grupo uma prática que desenvolve em sala de aula de 3º ano: o trabalho com o algoritmo longo da multiplicação, indicando que seu ensino permite uma transição entre as práticas de cálculo mental e o algoritmo convencional, pois o algoritmo longo explicita os resultados dos cálculos intermediários, enquanto o algoritmo convencional os aglutina. Este momento da reunião foi muito importante para ampliar o repertório de vários docentes, que desconheciam o algoritmo longo e puderam analisá-lo e estabelecer relação entre cada um dos seus termos e os termos do algoritmo convencional, percebendo seu significado – para muito ainda desconhecido até esse encontro. Conforme indicam Agrasar y Chemello (2008), esta apropriação pelo professor é essencial para planejar o ensino do algoritmo de maneira articulada com outros conhecimentos e procedimentos, para compreender os erros dos alunos e transformá-los em fatores constitutivos das aprendizagens.

Segunda conceitualização: análise das condições didáticas em que se deram as etapas anteriores

Seja na estratégia de dupla conceitualização, seja na formação de professores de maneira mais geral, a dimensão didática constitui uma das dimensões em que se pretende atuar, de forma imbricada com a ampliação do conhecimento matemático. Castedo (2007) define o conhecimento didático como "um conjunto organizado de respostas em sala de aula – sempre provisórias e contextuais" a respeito uma série de atividades que fazem parte da atividade docente, como o planejamento dos conteúdos, conhecimentos e saberes a serem apresentados aos alunos,

do planejamento de aula, da gestão da classe, das intervenções e da análise das aprendizagens.

A análise das condições didáticas da situação vivida não teve a intenção de estabelecer uma relação direta entre o fazer no contexto da formação e o fazer na sala de aula. O propósito desta instância era colocar em questão a potência do trabalho com o cálculo mental, desde que contextualizado em condições didáticas específicas. Agrasar y Chemelo (2008) indicam que a reflexão posterior sobre o vivido permite, por um lado, elaborar conclusões sobre o sentido de um conhecimento matemático, e dá lugar a refletir sobre decisões que foram tomadas ou que poderiam ter sido tomadas em função do ensino.

Neste momento da reunião procedeu-se à discussão a respeito do que fora vivenciado até então no encontro, com a intencionalidade de realizar a análise das condições que favoreceram a conceitualização do cálculo mental como cálculo refletido e da identificação dos conhecimentos matemáticos que se articulam em sua elaboração; mais além disso, havia a intenção de identificar quais são algumas características de um problema; bem como as condições didáticas que favorecem que o trabalho em torno de um problema possa resultar em uma atividade matemática coletiva revestida de sentido para os participantes.

Reflexões sobre as características do problema proposto

A condição colocada pela proposta implicava em produzir ao menos um procedimento diferente do algoritmo para um cálculo multiplicativo, apelando a algo ainda não totalmente antecipado (para muitos participantes da reunião) ou mesmo não conhecido (para alguns), que era recorrer a estratégias pessoais de cálculo. A partir desta análise, foi possível fazer trazer à luz alguns elementos que apontam para as condições que tornam uma proposta um “problema”, no enfoque em que estamos nos pautando: uma situação em que se desafia à tomada de decisões, nas quais os conhecimentos de que se dispõe não são suficientes, porém, não tão escassos que não se possa construir soluções (Itzcovich, 2012).

Na análise sobre o vivido frente à proposta, a professora Te., que não elaborou qualquer procedimento de resolução individualmente e, quando a formadora interveio percebendo suas dificuldades, mostrou-se sem disposição pra fazer qualquer nova tentativa, assim se coloca:

> Professora Te.: "No meu caso eu achei muito difícil. [...] Com o tempo, você fica afastada disso, você esquece... fica mais difícil. De acordo com o que você pede, dificulta a estratégia que a gente vai usar...".

A professora Te indica que o fato de haver uma demanda no problema por uma estratégia pessoal, e não somente a mais conhecida e convencional, foi decisivo para que ela se sentisse impedida de elaborar uma resolução, tornando-se um obstáculo que não pôde ser enfrentado.

A professora A. interpretou da seguinte maneira o motivo de haver pessoas que não fizeram nenhuma resolução:

> Professora A.: "Eu acho que o fato de ter sido colocado que não podia ser os dois com o algoritmo, fez algumas pessoas 'travarem' [...]. Eu vejo que foi diferente para cada um... Apareceram umas ideias muito legais, que a gente pensava: como eu não pensei nisso?".

A partir destas falas, o grupo identificou que o fator determinante de haver uma grande diversidade de procedimentos na sala foi exatamente aquilo que era visto como um complicador na proposta (ter de produzir ao menos dois procedimentos diferentes – ou seja, não somente o algoritmo). Tratou-se de uma aproximação ao que se conceitualiza como problema. Nesta linha, analisando as diferentes condições individuais frente à proposta, a professora P. afirma:

> Professora P.: "Sabe o que eu acho? Nesse caso aí, vai do repertório de cada um...então, assim, aquilo que eu me identifico mais, ou que eu consigo fazer mais... que eu procuro de uma forma mais segura de fazer. Dependendo da minha vivência matemática e o repertório matemático que eu tenho, eu vou procurar um meio pra resolver".

A fala da professora P. aponta tanto para uma característica das situações de resolução de problemas – que é articulação do que já se sabe para construir uma resolução, como para os principais elementos do cálculo não algorítmico, a exemplo do que o professor T. já expressara.

A professora A. relacionou a situação proposta com uma oportunidade em que propôs um "problema de divisão" aos seus alunos de terceiro ano, antes deles terem aprendido o algoritmo convencional:

> Professora A.: "Fico escutando vocês falarem, fico pensando na minha sala de aula. Acontece igualzinho! Só que tem uma questão: nós sabemos o algoritmo... a gente 'trava' porque a gente sabe, mas não pode usar! Eles (os alunos) não sabem muitas vezes! No comecinho do ano eu propus um problema de divisão... eles disseram: 'Mas a gente não sabem fazer essa conta! A gente não aprendeu ainda...'. Eu falei: e se eu falasse que vocês podem usar as estratégias de vocês? [...] Eles foram se virando, até surgir as estratégias...".

Na continuidade de seu relato, a professora A. entende que a proposta feita aos alunos fora produtiva, pois muitos alunos fizeram coisas que ela não antecipara, recorreram às operações de multiplicação, decompuseram os números, alguns desenharam etc. Entretanto, ela relata não ter avançando além desse ponto. Pareceu-nos que foi uma proposta com caráter de "desafio matemático"; que não fora planejada com a intencionalidade de estruturar o trabalho com o campo multiplicativo e com o cálculo mental; que não significava o abandono da prática mais usual – um trabalho com problemas matemáticos unicamente voltado à aplicação de técnicas operatórias convencionais. Ainda assim, no momento da reunião, a professora estabelece relação entre o que foi vivido pelos alunos naquela oportunidade e a situação agora vivida por ela, percebendo, possivelmente, uma oportunidade de ampliação do seu trabalho didático. Este fato nos indica que, ainda que seja perceptível que tanto a proposta de produzir procedimentos não algorítmicos como a análise posterior sobre o vivido (que constituíram a situação formativa de dupla conceitualização) foram muito potentes para provocar a reflexão e problematizar o ensino de cálculo mental. Entretanto, também indica a importância de se diferenciar o que se está propondo em termos de

ensino de matemática e os esporádicos "momentos de desafio matemático". Essa reflexão indica a importância de se avançar, no âmbito da formação continuada, para dar consistência à formação, apresentando outras propostas, como o planejamento de aulas com situações de exploração dos procedimentos elaborados pelos alunos, de antecipação de intervenções, análise de sequências didáticas, trazendo à luz os principais conceitos do marco teórico, para conhecimento e discussão.

Ainda a respeito das características da proposta e das respostas individuais, o professor E. relata:

> Professor E.: "Eu me senti desafiado... porque eu não podia mais montar a conta. Eu pensei: não vou montar a conta, mas vou fazer as setas" (o professor indica que pretendia registrar os passos do algoritmo, mudando apenas a forma, na verdade sem elaborar um novo procedimento). "Mas pensei: não vale, não armei a conta no papel, mas não fiz de outro jeito. Então, eu fui trabalhando a questão da proporção... fui pensando a proporção: por dez... depois a metade... por cinco..." (Vale dizer que a formadora participou e interveio nesse processo: o professor fazia mentalmente o algoritmo da multiplicação e anotava no papel o resultado de cada etapa. Perguntado se ele estava realmente elaborando um procedimento novo, não-algorítmico, ele avançou com autonomia para outra elaboração).

O relato do professor E., indicou que, para uma parte do grupo, a situação constituiu-se como uma oportunidade de elaborar procedimentos novos, não antecipados, articulando o que já se sabia com o que se apresentava – elementos constitutivos do que se conceitualiza como "problema".

Análise dos momentos de trabalho: individual, em grupo e coletivo

Em relação ao momento de trabalho individual, foi percebida a sua potencialidade para gerar diversidade de procedimentos e para que todos pudessem "entrar na

atividade" de alguma forma já instigados pela proposta, já tendo realizado suas elaborações, e tendo melhores chances de participar no grupo. Neste sentido, o professor T. faz a seguinte reflexão:

> Professor T.: "Eu acredito que...eu nunca paro para pensar como eu construo aquela resposta. Então, fazer individual eu fiz, e daí, depois que eu cheguei na resposta, eu precisava explicar... então eu tive de fazer uma reflexão, primeiro, de como eu penso. O individual me fez parar e olhar como eu faço. [...] Pra mim foi muito legal essas etapas, por causa disso: você conseguir fazer primeiro uma reflexão individual, depois uma reflexão e comparação em grupo...".

O professor T. reflete sobre um processo de análise do seu próprio procedimento – que foi provocado pelo fato de antecipar que, após a elaboração individual de uma resposta ao problema, teria de compará-la, discuti-la com o grupo de colegas. No processo, ele se deu conta que a proposta feita fora uma inversão do que é habitualmente proposto – em vez de fazer um procedimento para obter um resultado, fazê-lo para que seja ele o objeto de análise. Sua contribuição nos permite analisar a natureza produtiva da reflexão sobre o que foi feito, mostrando que as ideias que são elaboradas nesta instância (reflexiva) são diferentes daquelas colocadas em jogo na resolução inicial.

De maneira geral, os docentes analisaram como muito produtivo o momento de trabalho em grupos, identificando troca de conhecimentos e aprendizagens mútuas. É importante apontar que a maior parte dos integrantes do grupo não se conhecia ou não tinha intimidade uns com os outros. A respeito da professora Te., que não havia realizado nenhum procedimento, a professora A. relata o quanto ela pôde avançar na situação de grupo:

> Professora A.: "Eu acho que foi uma situação bem interessante, porque quando ela trouxe para o grupo, a gente falou: não... você estava fazendo todo o processo certinho!! Você só parou aqui... se desmembrasse aqui, você chegaria no resultado... foi no grupo!".

Em relação ao trabalho coletivo, o comentário da Professora P. confirma o quanto o trabalho em torno de ideias matemáticas determinou que se quebrassem expectativas e representações construídas em outros contextos:

> Professora P.: "Eu achei interessante essa forma... porque na hora que a gente fez o grupo, a gente ficou apreensivo: quem vai lá expor? quem vai falar? Então, já ficou aquele mal-estar... eu achei interessante, porque na hora de ir pra lá, todo mundo participou...seja sem falar, ou num comentário... mas, foi mais participativo do que se eu estivesse falando lá!".

Análise da atuação da formadora

Por fim, a atuação da formadora foi objeto de reflexão, em especial em relação a dois momentos: o momento de trabalho individual e o momento coletivo, em que coordenou a análise dos procedimentos socializados, registrando no quadro os conhecimentos envolvidos em cada um, bem como encaminhou o estabelecimento de relações entre o algoritmo convencional da multiplicação e os procedimentos não algorítmicos. Em relação ao momento de trabalho individual, foi percebido que as intervenções da formadora tinham como principais características não induzir a respostas determinadas, evitando condicioná-las em alguma direção previamente estipulada por ela; e que, sempre que requisitada, ou quando sentiu necessário, estabelecia conversas a fim de instalar reflexões e favorecer avanços na elaboração de procedimentos.

Os docentes então foram instados a indicar qual ou quais teriam sido as intencionalidades da formadora ao atuar desta forma. A partir das suas respostas e ideias, foi possível indicar que ao não induzir respostas em uma direção predeterminada, não validar nem rechaçar ideias e considerar todas as produções como passíveis de posterior análise pelo grupo, a formadora favoreceu que a responsabilidade pela resolução do problema fosse delegada a cada um e a todos. Também se reconheceu a importância da formadora convocar, em alguma medida, aqueles que não esboçavam suas primeiras respostas a fazê-lo.

Ao se propor a análise da atuação da formadora foi possível explicitar suas decisões e intencionalidades, conceitualizando a reunião de formação como uma a situação de ensino em que os docentes eram considerados como seus pares em alguma medida. Nesta conversa, os docentes estabeleciam relação direta entre o que ocorrera na reunião com o que ocorre cotidianamente em suas salas de aula – fazendo uma analogia da relação formadora/docente com o que acontece entre docente/aluno no trabalho escolar com a matemática. A importância de se reconhecer as intencionalidades da atuação da formadora se relaciona com a ideia de devolução, que, para Brousseau, é central no papel do professor. A devolução é o processo necessário para que o aluno se encarregue com autonomia da resolução do problema (Panizza, 2003).

Vale mencionar que, enquanto alguns docentes indicaram que a intervenção da formadora no momento de trabalho individual tenha sido decisiva para que eles pudessem avançar, como o professor E., porém, outros indicaram que a intervenção da formadora não teve qualquer resultado positivo:

> Professora Te.: "Quando você chegou por perto e sugeriu outros caminhos... eu já não tinha mais sequência de raciocínio [...]. Eu travei".

Como foi mencionado anteriormente, é possível atribuir esta diferença nos resultados das intervenções às diferentes expectativas a respeito da situação formativa.

Em relação ao momento coletivo de análise e discussão de procedimentos, alguns docentes identificaram a função da formadora como sendo de socializar as produções; entretanto, os próprios colegas refutaram esta ideia, indicando que a atuação da formadora extrapolou a socialização e tinha por objetivo coordenar a análise e sistematizar os seus resultados; alguns docentes utilizaram o termo "mediação" para caracterizá-la. Trata-se de uma reflexão importante, na medida em que foi possível diferenciar o que é uma proposta de socialização de procedimentos de outra, em que se procede à sua análise e discussão, na medida que são dois encaminhamentos distintos, principalmente em termos da sua intencionalidade didática.

Ao coordenar uma discussão coletiva sobre os procedimentos elaborados pelo grupo e sistematizar os conhecimentos que estiveram em jogo nesta elaboração, o

formador ou formadora atua estabelecendo pontes entre a situação formativa e o campo de conhecimentos em que as relações elaboradas na situação podem se inscrever. Estas pontes, constituídas pela generalização das relações em jogo, pelos vínculos entre as diferentes propriedades, pelo alcance das proposições enunciadas, são necessárias para poder colocar a situação de formação em perspectiva como parte de um projeto de ensino de longo prazo.

Conforme a situação formativa propõe tomar a si própria como objeto de reflexão dos docentes participantes, está favorecendo um modo se contextualizá-la e fazer explícitos o sentido das opções que foram feitas e estabelecer relações com a situação de ensino.

Conclusão

A situação formativa descrita e analisada neste artigo, modelizada como uma situação de dupla conceitualização, permitiu aos professores participantes aproximar-se da complexidade do que é proposto aos alunos no ensino do cálculo mental, vislumbrar uma perspectiva de trabalho que toma os estudantes como produtores de ideias matemáticas, refletindo sobre as condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento do trabalho com este objeto matemático nas salas de aula. Criou condições para a reconceitualização do cálculo multiplicativo por parte dos professores e ampliou suas reflexões sobre a organização do trabalho em sala de aula com este tema, favorecendo as aprendizagens dos estudantes.

Vale considerar que, embora utilizemos o recurso metodológico de desenvolver o encontro de formação com os docentes em duas partes, tratando na primeira delas da elaboração e análise dos procedimentos matemáticos que resolvem determinado problema, e, na segunda, das condições didáticas em que se deu a produção anterior, entendemos que a dimensão didática e matemática atuam integradas e indissociadas todo o tempo. No exercício de seu ofício, as decisões que um docente toma em relação ao ensino de um objeto de conhecimento estão condicionadas pelo que ele conhece e concebe a respeito daquele objeto. No contexto das formações em matemática, quando os docentes reelaboram suas concepções sobre um objeto ou tema,

quando compreendem as relações matemáticas implícitas em procedimentos algorítmicos e se aproximam da complexidade que tais objetos colocam para os estudantes, descortina-se uma gama de novas considerações de ordem didática, que antes não estavam disponíveis.

Como vimos, as dimensões didática e matemática são tratadas cuidadosamente nesta perspectiva formativa, entretanto, todo o tempo, o princípio que norteou e se constituiu em objetivo central da proposta descrita foi a possibilidade do docente participante vivenciar uma experiência de produção intelectual coletiva, de maneira a ressignificar a sua relação com o saber matemático. Concordamos com Agrassar e Chemello (2008), quando afirmam que "...mais do que centrar a discussão sobre a disponibilidade, ou não, de um conjunto ou outro de saberes, propomos impactar fortemente os modos de vincular-se com o saber, dado que uma formação profissional só pode ser entendida como formação contínua"[7] (p. 16).

Bibliografia

Agrasar, M. (2009). La resolución de problemas matemáticos en la clase de formación. *Revista Novedades Educativas* (Buenos Aires: Novedades Educativas), (226), 84-89.

Agrasar, M. y Chemello, G. (2008). Los conocimientos matemáticos en la formación de maestras y maestros. Qué y cómo aprenden matemática los que van a enseñar. *12(ntes) Enseñar Matemática. Nivel Inicial y Primer Ciclo* (Buenos Aires: Ed. 12(ntes)), (3), 7-17.

Agrasar, M., Chemello, G., Chara, S. y Crippa, A. (n.d.[s.f.]) ¿Qué matemática debe aprender un maestro en la capacitación y cómo la aprende? – Clase virtual nº 6. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dges-sal.infd.edu.ar/sitio/upload/Matematica_Clase_6__Modulo_2.pdf

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*, *28*(2), 6-18.

Charlot, B. (1991). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas [Documento a partir de la conferencia dictada en Cannes en 1986].

7. Tradução nossa.

Di Pierro, M. C. (2020) *Situación de doble conceptualización: estrategia de formación orientada a reelaborar los conocimientos didácticos y matemáticos de los docentes* [Trabajo final integrador]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2082/te.2082.pdf

Itzcovich, H. (coord.). (2012). *La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Lerner, D., Torres, M. y Cuter, M. E. (2007). Situações de dupla conceitualização. En B. Cardoso (org.), *Ensinar: tarefa para profissionais* (pp. 71-101). Rio de Janeiro: Record.

Novembre, A. (2013). Aprendizajes matemáticos y didácticos de los docentes en instancias de capacitación. En C. Broitman (org.), *Matemáticas en la escuela primaria (II)* (pp. 237-264). Buenos Aires: Paidós.

Panizza, M. (2003). Conceitos básicos da teoria de situações didáticas. En M. Panizza et al. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais. Análise e propostas* (pp. 35-41). Porto Alegre: Artmed.

Parra, C. (1996). Cálculo mental na escola primária. En C. Parra e I. Saiz (orgs.). *Didática da matemática – Reflexões psicopedagógicas* (pp. 186-235). Porto Alegre: Artmed.

Sadovsky, P. (2005). La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En H. Alagia y A. S. Bressan, *Reflexiones teóricas para la educación matemática* (pp. 13-68). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sadovsky, P. (2007). *O ensino de matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios*. São Paulo: Ática.

Sadovsky, P., Quaranta, M. E., García, P., Becerril, M. M., y Pérez, M. P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en la clase de matemática. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. *Revista Educación Matemática*, *33*(2), 57-86.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. y García, P. (2015). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores. En Secretaría de Investigación (UNIPE), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense* (1ª ed., pp. 223-252). Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.

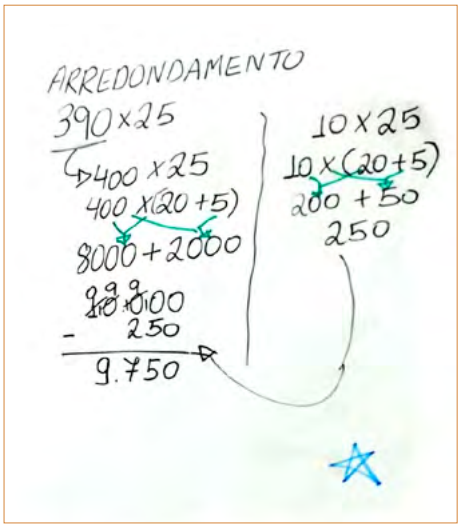
Sessa, C. y Giuliani, D. (2008). Mirar la historia de la matemática para pensar en el aprendizaje y la enseñanza. *12(ntes) Enseñar Matemática. Nivel Inicial y Primer Ciclo* (Buenos Aires: Ed. 12(ntes)), (4).

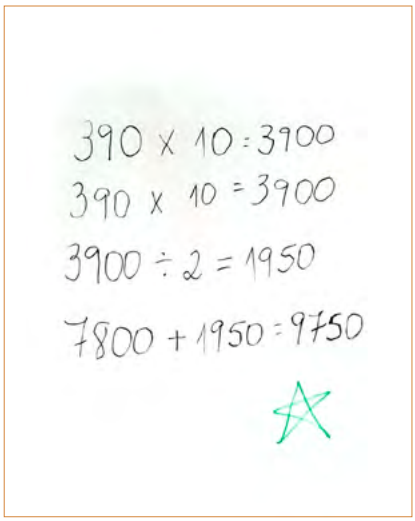
Recepción: 31/03/2023

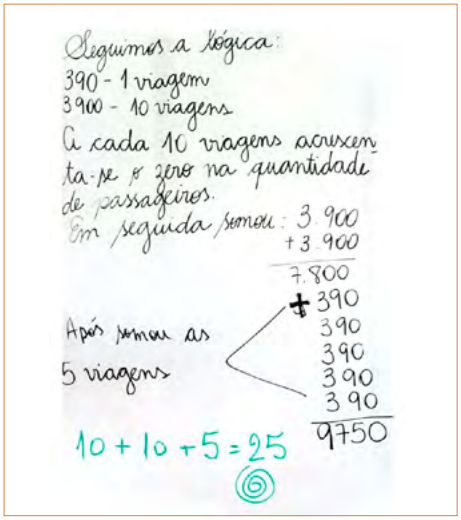
Aceptación: 19/04/2023

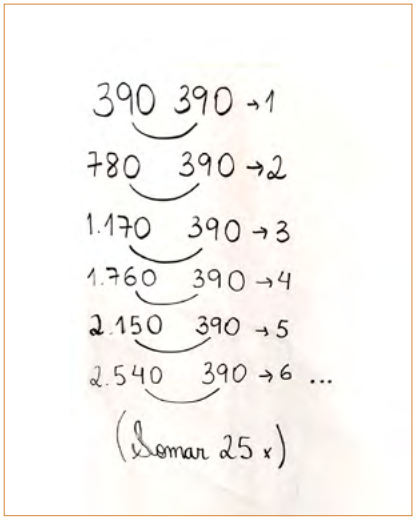
Anexo

Resoluções dos docentes[8]

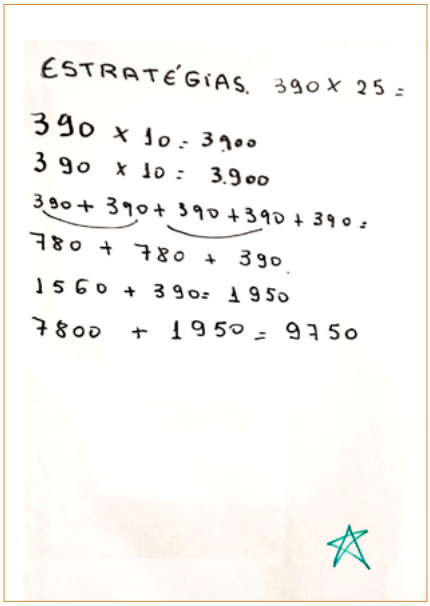


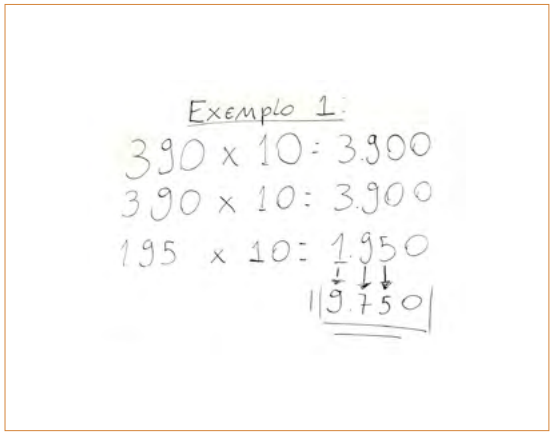


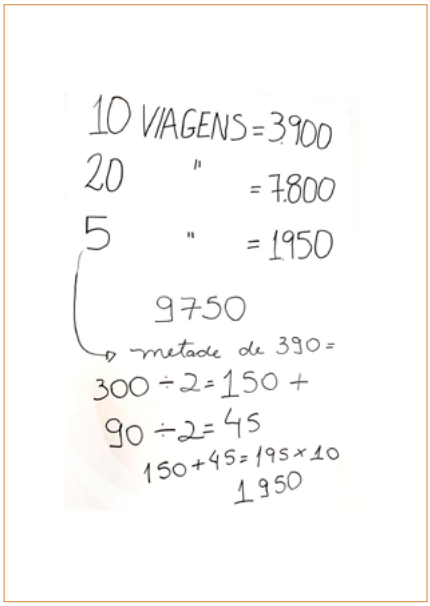


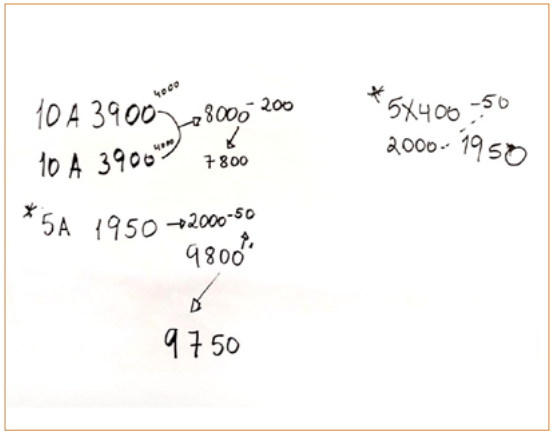


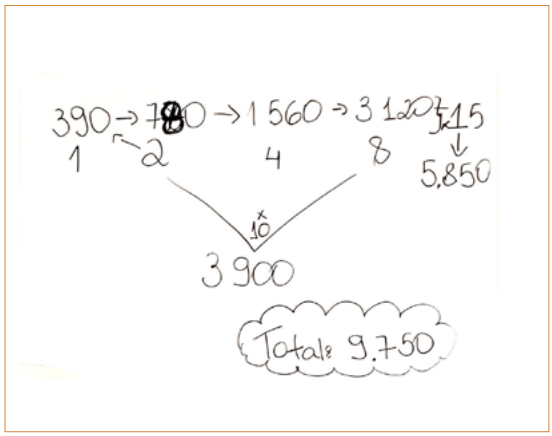
8. As marcas em cor azul foram feitas pela formadora no momento da análise das resoluções.


ESTRATÉGIAS. 390 x 25 =
390 x 10 = 3.900
390 x 10 = 3.900
390 + 390 + 390 + 390 + 390 =
780 + 780 + 390
1560 + 390 = 1950
7800 + 1950 = 9750


Exemplo 1:
390 x 10 = 3.900
390 x 10 = 3.900
195 x 10 = 1.950
9.750


10 VIAGENS = 3900
20 " = 7.800
5 " = 1950
9750
metade de 390 =
300 ÷ 2 = 150 +
90 ÷ 2 = 45
150 + 45 = 195 x 10
1950


10 A 3900
10 A 3900
8000 - 200
7800
*5A 1950 → 2000 - 50
9800
9750
*5X400 - 50
2000 - 1950


390 → 780 → 1560 → 3120 → 5.850
1
2
4
8
10
3 900
Total: 9.750

*Verónica Cambriglia**
*y Enrique Di Rico***

La complejidad de un dispositivo de investigación colaborativa: sistema de recursos, nuevas tareas y tipos de conocimientos en juego

Resumen

En este artículo analizamos parte de un proceso de planificación colectiva de una propuesta de enseñanza en el marco de un grupo de investigación colaborativa. Con este fin, describimos la metodología de trabajo, identificamos ciertas características de la interacción y el tipo de conocimiento que se produce durante el proceso de planificación colectiva y presentamos un episodio de interacción dentro del grupo.

Palabras Clave

Investigación colaborativa • enseñanza de la Matemática • ingeniería cooperativa • enfoque documental

Title

The complexity of a collaborative research device: system of resources, new tasks, and types of knowledge at play

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el Área de Ciencias Matemáticas. Investigadora en el campo de la Didáctica en Matemática y su tema de estudio se centra en la generalización en la entrada al trabajo algebraico. Es profesora en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Provincia de Buenos Aires, Argentina) y docente de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). ORCID: orcid.org/0000-0002-8706-5805. Correo electrónico: vcambrig@campus.ungs.edu.ar

** Profesor de Enseñanza Media y Superior en Matemática de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador en el campo de la Didáctica en Matemática. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) y en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). ORCID: orcid.org/0000-0003-1374-2778. Correo electrónico: enrique.dirico@unipe.edu.ar.

Abstract

In this paper, we analyze a portion of a collective planning process for a teaching proposal within the framework of a collaborative research group. To this end, we describe the working methodology, identify certain characteristics of the interaction, and the type of knowledge that emerges during the collective planning process. Additionally, we present an episode of interaction within the group.

Keywords

Collaborative research • Mathematics teaching • cooperative engineering • documentary approach

Introducción[1]

En este arículo nos proponemos reconstruir un proceso de producción de un grupo colaborativo de trabajo que integramos. La reconstrucción se sostendrá en el análisis del intercambio producido en el interior del grupo y de distintas instancias de trabajo que se organizan por medio de diferentes canales de comunicación: resúmenes de reuniones, mails, escritos de planificación, reuniones grupales.

En el primer apartado de este escrito haremos una breve descripción de nuestro grupo de trabajo y los proyectos de investigación que enmarcan el proceso de producción que reconstruimos. En el segundo apartado recuperaremos ciertos aspectos de la conformación del grupo, de su modalidad de trabajo y del proceso de producción en colaboración de la planificación. Finalmente, en el tercer apartado reconstruiremos, por medio del registro escrito en distintos canales de intercambio, un episodio de interacción del grupo que nos permite analizar diferentes etapas en la definición de una nueva tarea colaborativa de planificación. Estos canales

1. Para la redacción de este artículo, adoptamos un uso inclusivo del lenguaje binario siendo conscientes de que este uso no representa todas las expresiones de géneros. Por otra parte, en aquellos casos en que consideramos que la lectura podría resultar sumamente incómoda, optamos por el masculino genérico.

organizan la comunicación entre las y los integrantes del grupo y desencadenan acciones que reorientan la marcha de la producción.

I. Acerca del grupo de trabajo colaborativo y los proyectos de investigación

Nuestro grupo de investigación colaborativa se conforma por profesoras y profesores de Matemática de escuela secundaria y docentes, investigadoras e investigadores de universidades; se reúne quincenalmente con el propósito de pensar en conjunto la enseñanza de la Matemática. Los orígenes del grupo –que se autodenomina Grupo Lunes (GL)–[2] se remontan al año 2008. Desde el año 2012, a partir del vínculo institucional de algunas y algunos de sus integrantes, el trabajo del GL se encuadra en proyectos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y, con la incorporación de nuevas y nuevos investigadores en el año 2018, se encuadra actualmente también en un proyecto de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Algunas y algunos integrantes del GL que deben desarrollar tareas de investigación –por la dedicación de sus cargos en sus respectivas universidades– y otras y otros sin esa responsabilidad, pero movilizados por los mismos intereses de investigación y producción académica, participan también de otras reuniones más prolongadas y frecuentes –que ocurren semanalmente–, donde, entre otras tareas, se complementa y organiza el trabajo del GL. Este último grupo se autodenomina Grupo Jueves (GJ). Consideramos que el episodio que analizaremos en el tercer apartado de este artículo da cuenta de la complejidad y la riqueza que conlleva esta organización del trabajo.

Queremos señalar que la decisión de participar únicamente en el GL o hacerlo en los dos grupos se debe, fundamentalmente, a los intereses particulares, las

2. En la actualidad: Cecilia Pineda, Valeria Ricci, Romina Flores, Laura Acosta, Germán Pugliese, Juan Pablo Luna, Enrique Di Rico, Carmen Sessa, Gema Fioriti, María Teresa Coronel, Marina Andrés, Valeria Borsani, Verónica Cambriglia, Inés Zuccarelli, Germán Zeoli, Mariana Matovich, Fabiana Hortas, Carolina Alonso, Marina Torresi. También participan Paula Trillini y Matías Maidana de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

condiciones laborales[3] y personales que determinan o inciden en el tiempo disponible para participar de uno o de los dos grupos. De esta manera, en ambos participan profesoras y profesores de Matemática de escuela secundaria y docentes, investigadoras e investigadores de universidades.

El trabajo del GL al que vamos a hacer referencia en este texto se aloja en la temática de la enseñanza del Álgebra en los primeros años de la escuela secundaria en el marco de los proyectos UNIPE-PICTO 2017 Nº 0024[4] y UNGS 30/3329[5]. El propósito es estudiar las posibilidades y potencialidades de un tipo de trabajo algebraico –al inicio de la escuela secundaria– que recupere prácticas aritméticas de las y los estudiantes en su tránsito por la escuela primaria, y ponga en juego modos de abordaje propios de expertas y expertos en álgebra. Más específicamente, nos interesa diseñar e interpelar en su funcionamiento secuencias didácticas que permitan a las y los estudiantes abordar el estudio de las expresiones algebraicas.

II. Aspectos de nuestro trabajo y algunos elementos teóricos que nos permiten pensarlo

El proceso de planificación[6] en nuestro grupo se sostiene y organiza en torno a la producción de actividades y secuencias para el aula. Desde nuestra concepción, la producción de actividades implica, necesariamente, su análisis en términos de las intenciones de enseñanza, el despliegue de un espacio de posibles acciones

3. Como ya dijimos, para algunos de las y los integrantes esta tarea se encuadra dentro de un cargo docente en su universidad y para otras y otros (especialmente para las profesoras y los profesores de escuela secundaria) no redunda en una remuneración económica ni en un reconocimiento institucional.

4. "Las expresiones algebraicas como generalización de los cálculos aritméticos: una posible entrada al álgebra en la escuela secundaria. Investigación colaborativa de diseño y análisis". Proyecto PICTO dirigido por C. Sessa desde agosto 2018.

5. UNGS 30/3329. "Emergentes colectivos de generalización en una entrada al álgebra pensada en un espacio de trabajo colaborativo". Proyecto UNGS dirigido por V. Cambriglia desde febrero de 2021.

6. El término "planificación" puede hacer referencia tanto al proceso de planificar como al producto escrito de ese proceso. En este sentido, en este trabajo a veces incorporamos los términos "escrito-planificación" y "proceso de planificación" para distinguirlos.

de las y los estudiantes y el diseño de una gestión de las y los docentes para el desarrollo de las clases. Este diseño de la gestión contempla la identificación de cuestiones a discutir en el aula teniendo en cuenta algunas anticipaciones de las producciones de las y los estudiantes al resolver las actividades. El proceso de planificación se materializa en un escrito-planificación que se reformula a medida que transcurren las reuniones del grupo y también es insumo para seguir planificando. En este sentido, el escrito-planificación es un producto y un *recurso* para el diseño de la propuesta. Recuperamos aquí la noción teórica de *recurso* utilizada por Gueudet y Trouche (2010a) en el desarrollo de su teoría de Enfoque Documental.

> El término *recurso* viene de la palabra sajona *re-source*, y tanto en francés como en inglés significa: volver a la fuente; y la fuente como elemento donde surge la vida. En el sentido dado por Adler (2000) al término, significa que vuelve a alimentar el trabajo del profesor, que algo es fuente para su trabajo y que la vez re-alimenta su actividad (Bifano, 2014, p. 18).

La elaboración compartida de propuestas para el aula y la indagación de ciertos problemas de enseñanza en aulas de las y los profesores del GL donde son implementadas siempre motorizaron los intercambios del grupo. El concepto de Comunidades de Práctica (Gueudet y Trouche, 2010b) refiere a colectivos profesionales caracterizados por el compromiso compartido de sus miembros que colaboran en un proyecto común. Consideramos que es una característica de nuestro grupo y que se ve reflejada en el episodio que presentaremos en este artículo.

También, en pos de comunicar algunos aspectos del tipo de intercambio que se desarrolla en el interior del GL, nos concentramos en aquellas cualidades del paradigma de investigación que asume el modelo de Ingeniería Cooperativa (Sensevy et al., 2013). Fundamentalmente, nos referimos a:

- el abordaje de los problemas de la práctica docente como el objeto de estudio más relevante contemplando las múltiples perspectivas que aporta la diversidad del grupo;

- el compromiso con el diseño iterativo y colaborativo en la elaboración de una propuesta de enseñanza;
- una intención sostenida en el desarrollo teórico relacionado con la implementación de la propuesta diseñada en una dinámica de indagación sistemática. Nos resulta importante señalar que en el término "desarrollo teórico" estamos incluyendo como parte de la producción teórica la identificación y el estudio de fenómenos didácticos plausibles de ser descontextualizados de la experiencia particular en que acontecen.

Asimismo, con la intención de profundizar en ciertas características relativas a los modos de producción de nuestro grupo, nos resulta relevante mencionar que la Ingeniería Cooperativa destaca y discute un cierto dualismo usualmente presente en el ámbito de la investigación educativa que incluye investigadoras e investigadores y docentes:

> Los docentes son vistos como "prácticos" atrapados en una relación práctica con su trabajo, mientras los investigadores sostienen una posición teórica. Dentro de esta división del trabajo, la investigación educativa tiene que ser investigación aplicada (donde los prácticos tienen que aplicar los "resultados científicos" a su práctica) o un cierto tipo de investigación acción (donde los prácticos activistas tratan de implementar algunos dispositivos que piensan que son particularmente interesantes) (Sensevy et al., 2013, p. 1032. La traducción es nuestra).

En línea con la Ingeniería Cooperativa, compartimos su contraposición con este dualismo. La horizontalidad de producción es la fuente de la elaboración de nuestro grupo colaborativo. Los conocimientos que se producen en el GL se constituyen de los diferentes marcos de conocimientos que incorporan las y los integrantes del grupo y que, si bien se inscriben en las particularidades de la dinámica institucional de pertenencia de cada uno de ellos, no suponen que el tipo de conocimiento que puede aportar cada integrante está determinado por su rol como docente, investigadora o investigador.

Nos resultan relevantes las ideas de Joffredo-Le Brun et al. (2018), que, desde otro posicionamiento, sostienen que investigadoras e investigadores y docentes

participan en una *relación cooperativa epistémica* para producir conocimiento compartido tanto en términos de la elaboración de una propuesta de enseñanza como de los saberes que se desprenden de sus instancias de implementación. La *relación de cooperación epistémica* es una relación didáctica específica doble, donde el investigador puede aprender del profesor y el profesor del investigador, ambos relacionados con su práctica principal. Este aprendizaje mutuo es el motor del diálogo cooperativo cuyo objetivo fundamental radica en la construcción conjunta de una referencia común.

Según estas mismas autoras y autores, a través del desarrollo de una *relación cooperativa epistémica* sostenida en la implementación y análisis de una propuesta de enseñanza elaborada colectivamente, investigadoras e investigadores y docentes llegan progresivamente a compartir el mismo estilo de pensamiento. Trabajar en un repertorio común les permite actuar conjuntamente dentro de un proceso problematizador que implica compartir juegos de lenguaje específicos para construir colectivamente un *lenguaje de práctica* (terminología retomada de Collins, 2004), la *relación cooperativa epistémica* pide una práctica-lenguaje común.

Si bien, como ya dijimos, en la diferenciación que establecemos en los modos de constitución del conocimiento en nuestro grupo el énfasis se posiciona en la variedad de los sistemas de conocimientos y no en los diferentes roles (investigadoras o investigadores y docentes) que ocupan las y los integrantes que los poseen, las nociones de construcción conjunta de una referencia común, de elaboración de un mismo estilo de pensamiento y de una práctica-lenguaje común, nos permiten reflexionar sobre el aspecto colectivo del conocimiento que se produce en el GL, el cual desarrollamos en el análisis del episodio que presentamos en este artículo.

Consideramos que el análisis colaborativo que imprime la implementación de una propuesta de elaboración conjunta genera un escenario fértil para la producción del tipo de conocimiento característico de la colaboración. La necesidad de interpretar y atrapar la incertidumbre que la implementación provoca diluye distancias entre la diversidad de sistemas de conocimientos que aportan las y los diferentes integrantes y define un nuevo escenario de trabajo en el que esa asimetría es motor de la producción.

III. Aspectos del proceso de planificación colectiva que configuran nuestra modalidad de trabajo

A continuación, describimos las diferentes instancias de elaboración colaborativa del escrito-planificación durante las reuniones presenciales previas a la interrupción de la presencialidad por la pandemia de covid-19. Frecuentemente, se instrumentan por medio de un proyector, y las y los participantes proponen sus aportes. Estas propuestas se discuten en el grupo hasta llegar a un consenso que se plasma en una modificación del escrito-planificación que lo enriquece. En este sentido, los escritos son dinámicos y se estabilizan en función de los acuerdos del grupo.[7] En el proceso de escritura cobra relevancia la forma en que se estructura el discurso en pos de precisar, organizar y profundizar las ideas didácticas que se están construyendo colectivamente. Estas ideas son reguladoras de las decisiones que se toman en el diseño de las actividades incluidas en el escrito-planificación. El diseño de actividades que se elabora conlleva el análisis a priori de las posibles producciones de las y los estudiantes en respuesta a las interacciones que pudieran establecer con los problemas, tanto en forma individual como colectiva. Las diferentes implementaciones de la propuesta en las aulas de algunas o algunos integrantes del GL promueven revisiones y redefiniciones de las decisiones iniciales tomadas en torno al diseño. Asimismo, por fuera de esta instancia de producción colectiva que tiene lugar en el GL, en ciertas oportunidades se constituyen dentro del GL diferentes subgrupos formados voluntariamente para avanzar en tareas específicas en torno a la planificación. La formación de los subgrupos y la tarea no están preestablecidas, se definen a partir de las necesidades del propio trabajo colaborativo.

Por otro lado, en las reuniones del GJ se reelaboran y profundizan algunas cuestiones que se discutieron y/o quedaron pendientes en la reunión con las y los integrantes en su conjunto. Ocasionalmente, esto genera nuevos asuntos y/o nuevas

7. Son acuerdos provisorios porque volverán a hacerse modificaciones sobre estos escritos luego de la implementación en el aula.

tareas para plantear en el GL. En ese sentido, el movimiento continuo que se da entre los momentos de producción de ambos grupos retroalimenta a las y los integrantes y a los dos grupos.[8] Diferentes aspectos de esta dinámica serán abordados y ejemplificados en el apartado 3 mediante un episodio que trata sobre el proceso de emergencia de un nuevo tipo de tarea para el GL sobre el escrito-planificación. Más precisamente, daremos cuenta de un cambio en la perspectiva de trabajo del grupo desde la cual se organizan y definen las decisiones a tomar.

En cada una de las reuniones del GL y del GJ se elaboran resúmenes que, además de incluir tareas y cuestiones organizativas, intentan atrapar algunas discusiones e ideas sobre la propuesta en elaboración que no necesariamente se consideran pertinentes para ser incorporadas en la planificación. Sintetizan diferentes posiciones y/o acuerdos provisorios alcanzados durante la reunión sobre aspectos del trabajo algebraico que se pretende abordar; procesos identificados en las producciones de las y los estudiantes durante la implementación; acuerdos y modificaciones que se podrían impulsar en la gestión docente en el aula; decisiones organizativas de la implementación; fechas de continuidad de trabajo; etc.

Los resúmenes de reuniones del GJ registran los aspectos más importantes de esas reuniones y cuestiones organizativas para el futuro trabajo con el GL. También se incluyen aportes teóricos a partir de la lectura de diferentes investigaciones sobre el trabajo algebraico en el aula de la escuela secundaria y sobre el trabajo colaborativo entre docentes.

Nos parece importante agregar que las y los responsables de producir los diferentes resúmenes rotan de manera voluntaria. Así los resúmenes condensan de diferente modo los asuntos ya mencionados según el propio criterio, estilo e interés de quien registra.

En nuestra metodología de trabajo, los resúmenes constituyen un material de importancia que permite, entre otras cosas, comunicar a quienes no estuvieron

8. Enfatizamos que las y los integrantes del GJ son también integrantes del GL. Así, si bien nos referimos a dos grupos –en el momento de dar cuenta de la interacción–, concebimos al GL como un solo grupo sobre el que actúan tensiones que ejerce su propio subgrupo, el GJ.

presentes los aspectos relevantes de cada reunión. A su vez, posibilitan retomar asuntos ya discutidos sobre los que se podría volver a reflexionar. En particular, los resúmenes del GL tienen especial interés porque materializan la dinámica del proceso de planificación y, de este modo, revisten de un espesor mayor las decisiones acordadas y volcadas en el escrito-planificación.

Estos resúmenes fueron insumo importante para la reconstrucción del tramo particular de trabajo colaborativo que consideramos en el siguiente apartado.

Reformulación de una tarea: una mirada retrospectiva de la planificación

Nos interesa aquí reconstruir un trayecto particular del trabajo de colaboración del grupo que implica una intensa interacción entre el GL y el GJ y que concluye con la configuración de una nueva dinámica de trabajo en la elaboración de la planificación.

Los registros de esta interacción nos posibilitan:

- analizar la complejidad y la riqueza de la organización del trabajo en dos grupos con tareas diferenciadas que interactúan recuperando las producciones del otro grupo.
- ejemplificar la modalidad de producción colaborativa que se da en el interior del GL. Si bien en este artículo las interacciones analizadas no se producen directamente entre integrantes del GL, consideramos que el tipo de intercambio refleja parte de la dinámica de trabajo que se desarrolla en general dentro del grupo.
- estudiar algunos significados compartidos entre las y los integrantes del grupo en relación con una práctica sostenida de elaboración colectiva de conocimiento didáctico.
- identificar el proceso de conformación de una nueva tarea que se constituye como recurso en el marco de un proceso de planificación.

Necesidad de cambios en la propuesta de enseñanza

La propuesta de enseñanza que enmarca la planificación mencionada considera la entrada al trabajo algebraico a partir de actividades en el campo de la divisibilidad. Se conforma de dos partes que pueden desarrollarse en el aula –en forma continua o no– de acuerdo con las decisiones de la o del docente del curso en el que se implementa el trabajo. La primera, con expresiones que solo comportan números y operaciones, y la segunda, con la incorporación de expresiones algebraicas sencillas, en las cuales la letra tiene un carácter de variable. Cada una de estas partes de la propuesta comporta una secuencia de actividades pensadas, discutidas y transformadas en el seno del trabajo del grupo colaborativo.[9]

El trayecto que recortamos se ubica en el período octubre-diciembre del año 2019. Nos resulta importante mencionar que en el momento en que se producen los intercambios que analizaremos se contaba con una versión parcial de la planificación: la primera parte, plasmada en una secuencia de problemas determinada, y la segunda parte, delineada[10] pero no completamente atrapada en una secuencia de problemas definida.

La primera parte se había implementado en un aula de un profesor del grupo. Esta experiencia demandó más tiempo de lo esperado y, a su vez, nos dejó vastas inquietudes en términos de la relación entre la complejidad de las relaciones matemáticas involucradas en las tareas y los conocimientos que desplegaron las y los estudiantes al intentar resolver los problemas. Estos motivos convocaron al grupo a una tarea de revisión de la propuesta en su totalidad.[11] En ese contexto, el GJ advierte que el análisis del resto de la división era un conocimiento necesario solamente en los problemas en contexto –en la primera parte de la propuesta–, y

9. Para acceder a más detalles de la propuesta, véase *Revista Urania*, (12). https://sites.google.com/view/revista-urania

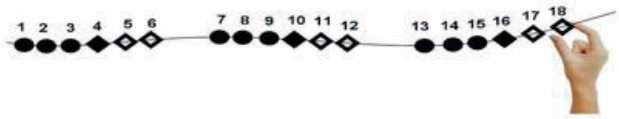
10. Fundamentalmente, se describía el tipo de trabajo algebraico al que se quería llegar y se incluían ejemplos de actividades que pudiesen abonar en ese sentido.

11. La versión producida luego del trayecto que estamos reconstruyendo se volvió a implementar en el año 2021.

que las tareas del trabajo algebraico que queríamos que las alumnas y alumnos desarrollaran en los problemas sin contexto no requerían poner en juego ese conocimiento, era suficiente con el análisis de si el resultado de la cuenta era divisible o no por cierto número. Por ejemplo, la propiedad: "si a un número le sumamos múltiplos del divisor no cambia el resto", que está presente en los problemas en contexto, no la retomábamos en la parte con letras. Para iluminar esta cuestión compartimos dos problemas, el Problema 1 (Figura 1) en contexto perteneciente a la primera parte y un representante del tipo de problemas que se abordan en la segunda parte (Figura 2).

Figura 1. Enunciado del Problema 1 de la propuesta

En un hilo se enhebran los siguientes tipos de mostacillas: 3 bolitas negras, 1 cubito negro y 2 cubitos blancos repitiendo la secuencia que muestra la imagen. Los números que se encuentran arriba del collar indican el orden en el que fueron enhebradas las mostacillas



a) Armé un collar con 32 mostacillas siguiendo esta secuencia, ¿de qué tipo será la última mostacilla? ¿Y si el collar tiene 622 mostacillas?

b) Si se quiere armar un collar con 133 mostacillas. ¿Cuántos cubitos negros se necesitan?

Escriban cómo lo pensaron.

¿Y si se arma uno con 239 mostacillas, cuántos cubitos negros se necesitan? Escriban cómo lo pensaron.

c) Si necesito hacer un collar de este estilo, con más de 240 pero menos de 300 mostacillas y quiero que la última mostacilla sea un cubo negro ¿cuántos collares distintos podría armar?

Figura 2. Enunciado del Problema 11 de la propuesta

a) Si es posible, encontrá tres valores de la variable x para los cuales 14. x + 7 sea múltiplo de 7, y tres valores de x para que no lo sea. Explicá tus respuestas.

b) Si es posible, encontrá tres valores de la variable x para los cuales 14. x + 8 sea múltiplo de 7, y tres valores de x para que no lo sea. Explicá tus respuestas.

Por ejemplo, el ítem (c) del Problema 1 exige que la alumna o el alumno movilice el conocimiento de que los números que tienen resto 4 en la división por 6, dentro del rango establecido, serán los que resolverán la pregunta. Una estrategia posible para hallar estos números podría ser considerar 244 como el primer número que sirve y sumar 6 sucesivamente hasta llegar al 300, estrategia que pone en juego la propiedad: "sumar 6 a un número no cambia el resto en la división por 6". Sin embargo, como se observa en el Problema 11, el tipo de pregunta que se plantea no necesita de esta propiedad. En una mirada global de la secuencia algunas de las propiedades que se movilizan en el aula son:[12] "suma de múltiplos de 7 es múltiplo de 7", "suma de un múltiplo de 7 más un no múltiplo de 7 no es múltiplo de 7", "múltiplo de un múltiplo de 7 es múltiplo de 7", "7 por un número es múltiplo de 7".[13]

Emergencia de un nuevo tipo de tarea colaborativa

En este apartado reconstruimos y analizamos –por medio de los diferentes escritos circulantes en el grupo colaborativo– la interacción desplegada entre el GJ y el GL a

12. Enunciamos las propiedades para un caso particular para facilitar la lectura.

13. La enunciación utilizada en este artículo es la que frecuentemente circula en las aulas en los momentos de trabajo.

partir de la observación mencionada: *no es necesario considerar el resto de la división en los problemas descontextualizados de la propuesta*. Fundamentalmente, nos interesa recortar el proceso de intercambio como motor en la emergencia y configuración de una nueva tarea que se va reformulando a medida que se desarrolla. La tarea que finalmente se delimita en el grupo consiste en un trabajo de revisión de la primera parte a la luz de las intenciones de la segunda; a este tipo particular de análisis lo denominaremos *retrospectivo*.

El resumen de la reunión del GJ del 17 de octubre del 2019 inicia describiendo la cuestión antes mencionada. A continuación, citamos un fragmento en el que se esboza una primera formulación de una tarea para proponer en la siguiente reunión del GL. Esta primera versión no propone aún un trabajo *retrospectivo*, el cual se fue delimitando y transformando en un proceso de construcción con el GL.

> Podemos plantear en el GL la complejidad de la "Aritmética modular" que advertimos y trabajar este lunes con la planificación del primer problema teniendo en cuenta todo esto. Pensar cómo presentar el problema y la comprensión del contexto, dónde aparece la división y cómo se trabajaría con ella.

El trabajo en la reunión del GL del 21 de octubre, que siguió a la reunión del GJ mencionada, se organizó alrededor de esta primera versión de la tarea, y su abordaje nos llevó a redefinirla. Presentamos un recorte del resumen de reunión colaborativa de ese día en el que se propone iniciar un análisis retrospectivo.

> Necesitamos un análisis crítico de la parte sin letras. Tal vez necesitemos llegar a analizar la parte con letras para después volver a la sin letras.

Esta sintética oración que recortamos del resumen anticipa un trabajo que se desarrollará y continuará en el GL: recuperar qué conductas del trabajo algebraico reconocemos como necesarias en las tareas con letras –en la segunda parte de la secuencia– para identificar su génesis en las tareas sobre escrituras numéricas en la primera parte.

Concretamente, el siguiente mail del GJ del 24 de octubre dirigido al GL precisa la tarea que se originó en el último encuentro del grupo colaborativo y avanza especificando un tipo de análisis y producción matemático-didáctica de la planificación.

> Recuperamos la tarea que se propuso oralmente al final de la última reunión:
>
> Lean las actividades para la segunda parte de la propuesta que se ejemplifican en el documento adjunto (también está en nuestro dropbox) con la intención de revisar y de identificar a qué queremos llegar para reformular nuestra primera parte teniendo eso como meta.
>
> La tarea es identificar las cuestiones que queremos que aprendan a hacer con las expresiones con letras, para luego ajustar la primera parte sin letras.
>
> También ajustar "los ejemplos", para ir acercándose a una planificación.
>
> También explicitar lo que tendrían que haber aprendido a hacer antes (en la parte sin letras o en la vida escolar) para abordar cada problema. Tanto de la manipulación de las escrituras como de las propiedades de la divisibilidad. Esto es para que al planificar sin letras vayamos cerca de estas cuestiones.

Queremos destacar que el último párrafo ubica la secuencia en la historia matemática del alumno –la anterior, la inmediata– teniendo en cuenta los dos ejes que enmarcan la propuesta: *la entrada al trabajo algebraico* y *la divisibilidad*.

El recorte del resumen de reunión del GL del 4 de noviembre da marcas del momento en que se empieza a trabajar sobre la planificación a partir de la tarea anterior.

> Para hoy teníamos que revisar los problemas con letras del documento del mail. La pregunta que orientó esta tarea es qué queremos trabajar con letras para "pedirle" a la parte sin letras.
>
> [...]
>
> Vamos a hacer la tarea en esta reunión. Vamos a recorrer los problemas con letras mirando qué tipo de trabajo propician para después volver a revisar los problemas sin letras. ¿Qué conocimientos implican los problemas y qué cambios

> queremos hacerles? Vamos a considerar también la economía a partir del tiempo que nos llevó en el aula de Germán.[14]

El fragmento del resumen explicita la propuesta de reconstrucción colaborativa de la tarea formulada en el mail. Vamos a analizar la complejidad que porta la tarea y su enunciación:

El resumen señala el objetivo de realizar un análisis en profundidad de las actividades que formarán parte de la propuesta. La expresión "[...] qué tipo de trabajo propician [los problemas]" pone en juego significados compartidos en el GL en relación con el trabajo matemático que dichos problemas posibilitan en el aula. Es decir, como grupo hemos construido nuestro marco de análisis de las propuestas en términos de la actividad matemática que promueven. En esta reunión del GL, la puesta en acto de este marco comporta la evaluación y el cuestionamiento de los problemas a los efectos futuros de poder orientarlos, de modo fértil, hacia nuestra propuesta de entrada al trabajo algebraico.

Identificamos también que lo escueto del texto asume que no es necesario explicitar al interior del grupo qué aspectos de la propuesta de la tarea de planificación se podrían considerar; por ejemplo, la necesidad de contemplar los números a elegir, la forma en que se presentarán los problemas, las preguntas que se plantearán, entre otras variables didácticas.

Las expresiones "qué queremos trabajar" y "para pedirle" mencionadas en el fragmento previo,

> Para hoy teníamos que revisar los problemas con letras del documento original. La pregunta que orientó esta tarea es qué queremos trabajar con letras para "pedirle" a la parte sin letras,

refieren a nuestras intenciones de enseñanza con respecto a los conocimientos que queremos construir en los problemas y a los que necesitan poner en juego las y los

14. Germán es el profesor del aula en que se implementó por primera vez la propuesta.

estudiantes durante su resolución; aspectos del análisis didáctico que siempre es necesario considerar en los problemas de una planificación. En el escrito que estamos considerando, la separación entre "qué queremos trabajar con letras" y "qué pedirle a la parte sin letras" parece plantear dos procesos de análisis didáctico independientes, cuando, en realidad, la acción llevada adelante por el grupo se constituye en el análisis en relación entre las dos partes que conforman la propuesta.

Destacamos además que la frase "vamos a considerar también la economía a partir del tiempo que nos llevó en el aula de Germán" expresa la intención de planificar una propuesta de enseñanza viable en un curso real que considere, entre otros elementos a tener en cuenta, las restricciones institucionales.

A partir del trabajo realizado en esta reunión, el GJ sugiere al GL modificaciones en algunos problemas de la propuesta que eliminan la necesidad de que las y los estudiantes analicen el resto de la división. Luego el GL elabora una versión renovada de este problema, que es la que se implementó en el año 2021.

Por último, recuperamos algunas cuestiones a partir de la reconstrucción que hicimos de este episodio:

> Advertimos que la tarea de análisis y reformulación –que emerge en el propio trabajo del grupo para hacer evolucionar la propuesta luego de una primera implementación parcial– deriva en una dinámica nueva de trabajo que imprimió un cambio en la orientación del proceso de planificar e incorporó una mirada retrospectiva.

En el proceso descripto, tanto los materiales que fueron soporte para el diseño de la propuesta como el escrito-planificación producido para la primera implementación y la experiencia recabada durante la puesta en aula conforman un *sistema de recursos* en el sentido de Gueudet y Trouche (2008), que se transforman, reconfiguran y dan lugar a nuevos diseños.

Destacamos también que la reconstrucción del trabajo del grupo colaborativo que abordamos en este texto, al tomar como fuente fundamental el análisis de los intercambios escritos en resúmenes y mails, nos permitió advertir que esos mismos materiales expresan significados compartidos y acuerdos elaborados en la historia del grupo y en los encuentros presenciales.

Conclusiones

En este escrito recuperamos el complejo entramado de relaciones en el interior de nuestro grupo, en este caso centrado en la interacción entre el GL y el GJ, que se teje en torno a contextos y tareas puntuales que impone la elaboración e implementación de una propuesta de enseñanza.

Resaltamos como práctica metodológica usual del GL el desarrollo de un proceso *iterativo de planificación, implementación, análisis y reformulación* que, en tal sentido, implica múltiples revisiones y modificaciones de la propuesta que se diseña.

A partir del análisis de un episodio reconstruimos parte de un proceso de producción colaborativa generado por la interacción entre los conocimientos que se producen en el GJ y los que se producen en el GL que ejemplifica una dinámica de trabajo característica de nuestro hacer colaborativo.

El análisis de un momento puntual del proceso iterativo de trabajo nos vuelca a identificar el rol cambiante de los diferentes documentos y materiales que se producen como sistema de recursos que dará insumo a nuevas elaboraciones.

Advertimos también que las marcas del intercambio exponen significados compartidos entre las y los integrantes del grupo, significados construidos a partir de una práctica sostenida de identificación, análisis y producción en torno a asuntos que movilizan la complejidad del aula.

Referencias

Adler, J. (2000). Conceptualising Resources as a Theme for Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, (3), 205-224.

Bifano, F. (2014). *El proceso de la integración de recursos y el desarrollo profesional docente, individual y comunitario. Relecturas de las Bitácoras de la formación desde el Enfoque Documental* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.

Collins, H. (2004). Lenguaje y práctica. *Estudios sociales de la ciencia*, *41*(2), 271-300.

Gueudet, G. y Trouche, L. (2008). Towards New Documentation Systems for Mathematics Teachers? *Educational Studies in Mathematics*, *71*(3), 199-218.

Gueudet, G. y Trouche, L. (2010a). Des ressources aux documents, travail de professeur et genèses documentaires. En G. Gueudet y L. Trouche (dirs.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Gueudet, G. y Trouche, L. (2010b). Genèses communautaires, genèses documentaires: histoires en miroir. En G. Gueudet y L. Trouche (dirs.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 129-145). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. y Quilio, S. (2018). Cooperative Engineering as a Joint Action. *European Educational Research Journal*, *17*(1), 187-208.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). Cooperative Engineering as a Specific Design-Based Research. *The International Journal on Mathematics Education*, (45), 1031-1043.

Recepción: 05/03/2023

Aceptación: 05/04/2023

*Ana Belén Gómez Reyes**

La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes.

Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación realizada sobre la actividad profesional de una docente formadora en sus búsquedas por promover la reflexividad de las docentes practicantes de un Profesorado de Educación Primaria. Desde el enfoque de la Didáctica Profesional analizamos la actividad en acto de la formadora y los resultados de su acción, identificando las relaciones entre anticipaciones didácticas, acciones, saberes profesionales subyacentes, supuestos y decisiones movilizadas en la formación de docentes reflexivos. Asimismo, habilitamos procesos reflexivos y posibilitamos instancias de aprendizajes situados a partir del análisis y la problematización de las prácticas reflexivas de la formadora. En este encuadre, subrayamos el papel que desempeñan las prácticas preprofesionales desde una perspectiva amplia y compleja, e indagamos acerca del desarrollo de la práctica reflexiva (PR) en la Formación Docente Inicial.

Palabras Clave

Práctica reflexiva • formación docente • didáctica profesional

* Profesora de Educación Primaria (ISFD N° 104), licenciada y profesora en Educación (UNQ), magíster en Formación Docente (UNIPE), diplomada en Prácticas Reflexivas (CINADE). Actualmente se desempeña como docente formadora en el Campo de la Práctica Docente de Profesorados de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: agomezreyes@abc.gob.ar

Title

The professional activity of the teacher trainer to promote the reflexivity of practicing teachers. Contributions for training from the perspective of Professional Didactics

Abstract

In this paper we present the results of a research carried out on the professional activity of a teacher trainer in her search to promote the reflexivity of the practicing teachers of a Primary Education Teacher. From the Professional Didactics approach, we analyze the activity in action of the trainer and the results of her action, identifying the relationships between didactic anticipations, actions, underlying professional knowledge, assumptions and decisions mobilized in the training of reflective teachers. Likewise, we enable reflective processes and enable situated learning instances based on the analysis and problematization of the reflective practices of the trainer. In this framework, we underline the role that pre-professional practices play from a broad and complex perspective, and we inquire about the development of RP in Initial Teacher Training.

Keywords

Reflexive practice • teacher training • professional didactics

Introducción

En las últimas décadas las Prácticas Reflexivas (PR) (Dewey, 1933; Schön, 1982, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1996; Sanjurjo, 2011; Anijovich, 2015; Domingo, 2017) se han convertido en una problemática de relevante interés e indagación sobre todo en lo que respecta a la Formación Docente Inicial (FDI). Definimos las PR como "una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo" (Domingo, 2014, p. 28) y supone "una postura, una forma de identidad o un habitus" (Bourdieu, 1991). La finalidad primordial de dicha postura intelectual metódica ante la práctica

es transformar y mejorar la práctica cotidiana del aula –en cuanto práctica social y profesional contextuada– en el marco de una espiral continua de acción-reflexión-acción, integrando el conocimiento formal y el conocimiento práctico en un proceso de investigación e innovación sostenido por la propia práctica.

Las PR, como experiencias transformadoras del conocimiento práctico (Schön, 1982, 1987), son planteadas en los actuales *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE 24/07), donde se subraya el papel relevante que desempeñan las prácticas preprofesionales en los procesos de FDI. En esta línea, el actual *Diseño Curricular para la Educación Superior* (DCES, 2008) se encuentra organizado sobre la base de un paradigma articulador donde el Campo de la Práctica Docente constituye el eje vertebrador en el cual convergen y dialogan los aportes de los demás "campos"[1] del saber, generales y específicos, que son recuperados y profundizados a lo largo del trayecto formativo. Asimismo, el vigente *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* (Res. CFE Nº 337/18) plantea que durante la formación práctica de los futuros docentes se debe promover el desarrollo de diversas capacidades profesionales (en cuanto construcciones complejas de saberes y formas de acción) que les permitan a los docentes en formación comprender las situaciones educativas situadas, interpretarlas e intervenir en ellas recuperando saberes teóricos y prácticos de manera cada vez más reflexiva y autónoma.

Quienes formamos a futuros docentes sabemos que una de las tantas preocupaciones que suele presentarse en la pedagogía de la formación refiere a cómo promover la reflexividad de los estudiantes, como docentes practicantes[2], y a cómo llevar adelante mejores prácticas de enseñanza con vistas a la formación de profesionales

1. De acuerdo con los *Lineamientos Curriculares Nacionales* recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente, el "Campo de la Formación General" comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el "Campo de la Formación Específica", los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar; y el "Campo de la Práctica Profesional" corresponde al Campo de la Práctica Docente.

2. Nos referimos a las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que llevan a cabo sus primeras prácticas docentes en su trayecto de formación. Utilizaremos los términos "estudiante", "practicante" o "docente practicante" como sinónimos.

reflexivos. No obstante, las situaciones laborales, áulicas e institucionales con sus características singulares y particulares hacen que muchas veces las valiosas experiencias en torno a la formación de futuros profesionales reflexivos queden invisibilizadas, supeditadas al devenir cotidiano o a la valoración subjetiva de ciertas buenas prácticas. En igual medida, suele dificultarse la conformación de colectivos docentes comprometidos con la tarea de sistematizar experiencias en torno a la formación de profesionales reflexivos. Asimismo resulta todavía poco explorada o valorizada la difusión de relatos y escritos, o memorias de la experiencia colectiva de los formadores en relación al *metier* (u oficio), con sus vaivenes y conflictos singulares. En tal sentido, señalamos que si bien los Institutos de Formación Docente (todos ellos diversos en sus modelos institucionales, organizacionales y realidades contextuales) suelen desarrollar anualmente interesantes y formativas jornadas de reflexión intra e interinstitucionales, observamos que hasta el momento la producción de conocimientos acerca de cuáles son los momentos relevantes en los procesos reflexivos promovidos desde el Campo de la Práctica Docente ofrecen un espacio de vacancia interesante de desandar.

Si bien existen interesantes investigaciones nacionales e internacionales, modelos, experiencias y desarrollos conceptuales ligados al estudio de las PR, observamos que hasta el momento la producción de conocimientos acerca de sobre qué se reflexiona, cómo, a partir de qué dispositivos y qué se hace con esas reflexiones todavía no ha sido consolidada ni considerada claramente en los procesos de formación. Al respecto coincidimos con Castorina y Sadovsky (2016), quienes han examinado que en gran parte de los trabajos de investigación educativa se verifica una llamativa disminución de los estudios que se ocupan de los conocimientos en las aulas. En la hipótesis que movilizamos, esto suele deberse a que los vínculos que los formadores mantienen con sus saberes profesionales y sus conocimientos prácticos en relación al desarrollo de PR en contextos reales suelen contar con escasa institucionalización y reconocimiento –incluso por los propios docentes–, permaneciendo muchas veces informulados.

Tal como señala Rickenman (2006), "una de las mayores dificultades que afrontamos en los dispositivos de investigación o de formación es, justamente, la naturaleza generalmente invisible e implícita de las dimensiones de planificación y de gestión del

trabajo docente" (p. 8). Esto sucede porque la práctica docente suele estar basada en rutinas y conocimientos de carácter tácito –producto de una construcción personal y social– que son activados diariamente de manera naturalizada. En virtud de ello, la Didáctica Profesional, en la que se inscribe el presente trabajo, propone una aproximación a las situaciones profesionales para el análisis de la actividad de un sujeto y las posibilidades de su explicación desde un posicionamiento crítico y reflexivo.

Con vistas a ello, en este trabajo retomamos los aportes de la Didáctica Profesional[3] y la Clínica de la Actividad[4] con el fin hacer ver la práctica docente situada y hacer hablar al formador de su actividad y, a partir de la misma, posibilitar la reflexión y promover el aprendizaje (Pastré, 2006). Desde este enfoque, la actividad es entendida como todo aquello que hace un sujeto con el objetivo de cumplir con una tarea (Fernández y Clot, 2007), es decir, cómo se apropia de las prescripciones curriculares y cómo la redefine creativamente en el marco de una situación profesional.

Desde esta perspectiva relativamente nueva en nuestro país, entendemos que el análisis de la actividad profesional de los docents –en el marco de situaciones de trabajo singulares, concretas y complejas– permite recuperar elementos provechosos para repensar la FDI y también la Formación Docente Continua. En relación con esto, sabemos que las tradiciones que han hegemonizado la formación docente fomentaron discursos sobre lo que el formador "debe hacer" en las aulas, colocándolo en el rol de "reproductor de órdenes" (Davini, 2010). Por el contrario, desde la perspectiva hermenéutica reflexiva consideramos que los formadores construyen saberes comprometidos con el desempeño profesional que es necesario revalorizar para optimizar las intervenciones formativas en el Campo de la Práctica Docente, así como también sistematizar y difundir las experiencias pedagógicas que se desarrollan en los ISFD.

A los fines de este trabajo de investigación, seleccionamos el Taller de Herramientas de las Prácticas (THP), componente inherente del Campo de la Práctica del tercer

3. Disciplina en la que confluyen la psicología ergonómica y las didácticas de las disciplinas (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Surge de los procesos de formación continua y se concentra en el análisis del trabajo a los efectos de extraer elementos para la formación desde una perspectiva reflexiva.

4. Perspectiva que hace énfasis en la comprensión de las razones y/o argumentos que apuntan a fundamentar las decisiones tomadas por un docente y las acciones puestas en juego antes, durante y después de una situación professional, a los efectos de generar espacios intersubjetivos de reflexividad.

año. La selección de dicho espacio formativo se sustenta en que la transversalidad de la reflexión de la acción que se propone en el THP constituye un elemento clave en el Campo de la Práctica Docente,[5] ya que "es allí donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión, reflexionando sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, competencias, habilidades, valores y en la solución de los problemas que demanda la práctica profesional" (DCES, 2008, p. 33).

En este encuadre, el presente trabajo retoma situaciones áulicas concretas poniendo el foco en el quehacer del formador para intentar comprender qué hace, por qué y cómo (de qué maneras) promueve la reflexividad de los docentes practicantes y qué problemáticas se presentan en dicha situación profesional. En virtud de ello indagaremos acerca de: ¿qué actividades lleva a cabo el formador para promover PR en el THP de la Formación Docente Inicial? ¿Cómo organiza esas actividades y cuáles son los parámetros o criterios de su organización? ¿Qué hace para cumplir con la prescripción curricular, cómo se apropia de ella y cómo la redefine en su propuesta de enseñanza? ¿Qué conceptualizaciones (teorías, creencias, saberes, intuiciones, hábitos) sustentan dichas decisiones? Y, ¿qué tensiones o dilemas se presentan en el desarrollo de esas actividades que intentan promover la reflexividad de los docentes en formación?

En un contexto donde "el cuerpo docente se encuentra devaluado en relación a los saberes que posee y transmite" (Tardif, 1991, p. 26), este trabajo asume que los formadores tienen mucho que decirnos acerca de lo que realmente acontece en las aulas reales y concretas. En suma, consideramos que el análisis de las prácticas formativas

5. El actual *Diseño Curricular para la Educación Superior* (2008) de la Provincia de Buenos Aires está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen. El Campo de la Práctica Docente, durante los tres primeros años formativos, está compuesto por: las Herramientas de las Prácticas, el Taller Integrador Interdisciplinario y la Práctica en Terreno. Cabe aclarar que, si bien durante los dos primeros años de la formación dichas "Herramientas" han funcionado como un componente inherente al Campo de la Práctica Docente, el THP del tercer año cuenta con una particularidad, puesto que en ese período el THP se desdobla del Campo de las Prácticas para ofrecerse como un taller de carácter obligatorio que se dicta a contraturno de las Prácticas en Terreno. A su vez, el cuarto año de la formación no posee Herramientas específicas.

situadas en cuanto instancias de producción de saberes y competencias específicas (Tardif, 2004) necesita ser comunicado y transmitido ponderando el actuar docente en el aula y la reflexión docente sobre su acción, a partir de la cual construye sus propios conocimientos pedagógicos (Stenhouse, 1984; Schön, 1982, 1987).

Por lo planteado, creemos oportunamente necesario jerarquizar la voz de los formadores reconociendo y valorando su trabajo como lo que es, dando cuenta de los desafíos a los que estos se enfrentan y la realidad de su práctica cotidiana en la formación de practicantes reflexivos.

Enfoque teórico-metodológico

La Didáctica Profesional retoma los aportes de la investigación en la Clínica de la Actividad (Clot, 2006; Fernández y Clot, 2007) como metodología de investigación cualitativa, por ser un dispositivo que orienta la actividad reflexiva en el análisis de la práctica docente y que hace posible evocar ciertos problemas suscitados en la práctica para que el formador despliegue un trabajo reflexivo respecto de ellas. Así, esta metodología busca acceder tanto a la acción observable como a la conceptualización de la actividad del formador, decisiones y creencias para el fomento de la reflexividad docente desde un proceso colaborativo de co-explicitación. En virtud de ello, la modalidad clínica asumida implicó la descripción de las situaciones didácticas en contexto y luego el análisis de las representaciones de la formadora en torno a la formación de practicantes reflexivos en el marco de las situaciones profesionales seleccionadas.

A los fines de dicho análisis, consideramos las características singulares del espacio formativo del THP en el tercer año de la formación del Profesorado de Educación Primaria, por tratarse de un taller de investigación en y para la acción docente cuyo fin es recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico para la toma de decisiones y la acción docente sustentadas en PR.

La población indagada estuvo compuesta por treinta estudiantes mujeres, veinte de las cuales realizaban sus primeras prácticas de enseñanza formales en escuelas primarias asociadas al instituto formador. La muestra se conformó con una secuencia

didáctica de tres clases consecutivas de un THP dictadas en un ISFD perteneciente al segundo cordón del conurbano bonaerense, el cual nos facilitó el ingreso con las tecnologías de registro (audio y video). En dicho instituto, se ofreció a trabajar con nosotros E., maestra y licenciada en Psicopedagogía, quien actualmente se desempeña como profesora provisional en el Campo de la Práctica; es además profesora del THP y directora de una escuela del nivel primario.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres instancias: 1) la realización de una entrevista inicial (EI) a la formadora, a la par del estudio de las prescripciones curriculares para la formación docente; 2) la observación y registro en formato de videoscopía y audioscopía de una secuencia de tres clases consecutivas (que se dictaron quincenalmente) durante los meses de junio y julio del año 2018, conjuntamente con la toma de notas para una mayor descripción y comprensión de la situación didáctica en su contexto; y luego, 3) la selección de algunas "huellas de la actividad" (Cahour y Licoppe, 2010; Vinatier, 2010; Baroth, 2012), es decir, rastros a partir de los cuales es posible reconstruir la actividad ya acontecida y reelaborarla, que fueron retomadas para su análisis en dos entrevistas de autoconfrontación directa (EA I y EA II).

En el primer análisis del material desarrollamos una sistematización de la evidencia empírica extraída de las transcripciones de la entrevista inicial –en cuanto dimensión prerreflexiva de la acción– y de las clases filmadas. En relación con estas últimas elaboramos una sinopsis utilizando una tabla para el registro de las fases de la secuencia de clases teniendo en cuenta la duración de cada una, la descripción de las actividades y los fenómenos didácticos evidenciados. Luego se avanzó en la selección, el ordenamiento y la sistematización de datos consignando categorías teóricas en términos del objeto de investigación. Para ello se tuvieron en cuenta dos etapas sucesivas de análisis de la actividad profesional. La primera, centrada sobre un análisis a priori de la tarea develando "la estructura conceptual de la situación"[6] e identificando los conceptos organizadores de la actividad. La segunda, centrada

6. Pastré (2007 y 2011) denomina *estructura conceptual de la situación* al conjunto organizado de los conceptos pragmáticos y pragmatizados que sirven para orientar y guiar la acción. Está compuesta también por los indicadores, es decir, los observables, que son los que ayudan a construir el valor del concepto en una situación particular, y por el conjunto de clases de situaciones que pueden ser aprehendidas a la idea de cada concepto.

en el "modelo operativo"[7] de la formadora a través de un análisis a posteriori de la actividad en situación. Luego consignamos –siguiendo un orden cronológico– las actividades propuestas por la formadora en las distintas fases de la secuencia y seleccionamos fragmentos de pocos minutos de duración, logrados por videoscopía, a los efectos de construir una situación de diálogo de co-explicitación en una entrevista de autoconfrontación. En este marco, el movimiento de confrontación dialógica (Duboscq y Clot, 2010) propició un espacio para que la formadora comenzara a interrogarse reflexivamente sobre lo que se vio hacer, lo que hubiera podido hacer e incluso lo que consideraba que habría que rehacer.

Principales resultados

Tarea y actividad. Encuentros creativos y constructivos

Como anticipamos, en el marco del enfoque teórico-metodológico propuesto se llevaron a cabo varias instancias que constituyeron espacios privilegiados para el análisis de la práctica de la formadora y sentaron las bases del trabajo reflexivo colaborativo entre el docente y el investigador. En tal sentido, la instancia del análisis de la EI resultó crucial para comenzar a conocer la planificación anual de la formadora y la secuenciación de actividades estimadas para el abordaje de los contenidos, así como también para relevar elementos que posibilitarían realizar algunas inferencias sobre las relaciones entre anticipaciones y condiciones didácticas movilizadas en la formación de practicantes reflexivos.

En el marco de la EI, la formadora nos comentó que hace cuatro años que trabaja en el THP y que sus planificaciones fueron varias veces modificadas debido a dos cuestiones principales. En primer lugar, mencionó las necesidades que los

7. El modelo operativo designa la representación que se hace un sujeto de una situación en cuya transformación está comprometido. Es por eso que el modelo operativo del sujeto será más o menos fiel, más o menos completo en relación con la estructura conceptual de la situación, según se trate de un profesional experto o novato. También movilizan el género profesional (Clot, 2012) y la experiencia sedimentada.

diferentes grupos de practicantes fueron presentando en relación con la práctica profesional. A propósito de esto señaló: "fuimos viendo qué cosas eran útiles para las prácticas de las chicas y qué cosas a lo mejor no, no eran convenientes o nos iban a llevar mucho más tiempo".[8] En segundo lugar, dijo que su experiencia como directora de una escuela le había permitido proporcionar al THP una "mirada global" sobre lo que acontece efectivamente en el aula y en la escuela. El aporte de la "mirada global de la escuela" fue definido por E. como: "lo que pasa al interior de las escuelas, cómo se abordan los distintos enfoques curriculares en la práctica diaria, cuál es la dinámica del aula, qué es lo que los alumnos necesitan, cómo es la dinámica de la escuela desde que el chico entra, la maestra lo saluda, hasta que se va y el auxiliar cierra la puerta". De esta manera señaló que en su trabajo pretende que ese aporte ligado a su propia experiencia y trayectoria tenga un impacto formativo en los futuros docentes, aportando herramientas que "les sean de utilidad".

En relación con la formación práctica de las estudiantes, la formadora manifestó que: "muchas veces lo que le pasa al maestro –y al estudiante también– es que quieren enseñar como ellos aprendieron, entonces cuesta pararse desde la mirada que está proponiendo el Diseño Curricular (DC del nivel primario),[9] es por esta razón que "el taller se basa en hacer un abordaje de los enfoques, sobre todo de las cuatro

8. Cuando hagamos referencia a los dichos textuales de la formadora y de las estudiantes, utilizaremos la letra cursiva. Por otro lado, se referirá entre paréntesis el tipo de entrevista y el número de página.

9. La estructura interna de las áreas curriculares del actual *Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria* (2018) está organizada por los denominados "enfoques" de la enseñanza. A continuación presentamos una breve síntesis de los enfoques de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, ya que fueron estos enfoques los que se trabajaron durante la secuencia de clases filmadas. *Enfoque de las Prácticas del Lenguaje*: concibe el lenguaje como una práctica social, cultural y contextualizada, el objetivo principal es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. El modo de aprehenderla es reflexionando sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura, a partir de tres ámbitos de referencia: el ámbito de la literatura, de la formación del estudiante y de la formación del ciudadano. *Enfoque de las Ciencias Naturales*: el área de las Ciencias Naturales concibe a la ciencia como una construcción social, colectiva e históricamente situada. Dicho enfoque se enmarca en un modelo de enseñanza constructivista, basado en la indagación colaborativa. En este sentido, se priorizan "modos de conocer" vinculados con las metodologías científicas, tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar y generalizar.

áreas disciplinares: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales", con el objetivo de que "al principio por lo menos tengan una mirada del enfoque, pero que luego vayan profundizando el estudio del mismo, que se apropien de los enfoques y que le den utilidad en la práctica". En este sentido la idea también es "que puedan movilizar prácticas reflexivas, pensando: ¿este problema va para este grupo? ¿Lo van a poder resolver? ¿Qué me pide el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018)? O, ¿qué propuse yo en la planificación? ¿Qué hice?", de manera que "puedan reflexionar sobre la práctica para compartir, porque se hace muy rico conversar sobre lo que otra haría en su lugar".

Por lo señalado, la "mirada global" que propone E. es para ella uno de los ejes más importantes que ofrece el THP. Se trata de una herramienta práctica de análisis cualitativo construida a partir de la experiencia y que, según su mirada, les permitiría a las practicantes tener un mayor conocimiento de la realidad educativa para la toma de decisiones y la acción docente. Asimismo, el ejercicio de la "práctica reflexiva" de las estudiantes implicaría poder integrar dialécticamente tanto los conocimientos formalizados (curriculares, disciplinares y pedagógicos) como los conocimientos prácticos, en un proceso de indagación crítica de la propia práctica con vistas a su transformación. En este sentido, la propuesta de "la apropiación de los enfoques curriculares" a través de la lectura dialógica del DC del nivel primario vigente permitiría visibilizar y cuestionar las representaciones que portan las estudiantes respecto de las prácticas de enseñar más ligadas a ideas del tipo "enseñar como ellas aprendieron".

El análisis de la acción en situación

En un segundo momento, realizamos la observación y registro en formato de videoscopía y audioscopía de una secuencia de tres clases consecutivas, conjuntamente con la toma de notas para una mayor descripción y comprensión de la situación didáctica en su contexto. En tal sentido, se tuvieron en cuenta las preguntas formuladas en el planteo del problema tomando como punto de referencia el marco conceptual y teórico de la Didáctica Profesional. Por lo planteado, a continuación

presentamos un resumen argumental del devenir de las actividades desarrolladas en la situación profesional que analizamos.

En la primera clase de la secuencia observada se trabajó con el enfoque de las Ciencias Naturales (CN) y los "modos de conocer" propuestos por el DC. La formadora les pidió a las estudiantes que buscaran en el DC algún contenido de Unidad Pedagógica[10] (UP) para el área de CN, y a continuación les propuso que pensaran colectivamente y expresaran en forma oral un hipotético inicio de clase para primer grado. Luego, E. les propuso la lectura, por grupos de dos secuencias de clases realizadas por una maestra: una sobre seres vivos en primer ciclo y otra de magnetismo en segundo ciclo, a fin de que reflexionaran en forma grupal a partir de algunas preguntas. Más adelante se trabajó con el video[11] "Qué tan buen observador eres", para reflexionar acerca de los modos de conocer en las CN. Finalmente, se llevó a cabo una puesta en común donde las estudiantes comentaron sobre lo trabajado y propusieron situaciones de enseñanza alternativas a la secuencia observada. En la segunda clase la formadora se valió de una actividad que había quedado registrada en el pizarrón de primer grado[12] para confrontar lo observado con lo conversado la clase anterior respecto de los modos de conocer en CN. Las estudiantes participaron criticando lo observado y propusieron otra manera de ver la actividad muy distinta a la mirada que proponía E. más ligada al enfoque de las Ciencias Naturales planteada en la primera clase. Finalmente, en la tercera clase se trabajó con el enfoque de las Prácticas del Lenguaje (PL) y las propuestas de enseñanza para dicha área curricular, además E. propuso una actividad en donde las estudiantes debían escribir un texto inscrito en una situación de comunicación definida. A continuación, la puesta en común versó sobre las situaciones de escritura que plantea el actual DC, el lugar del alumno como escritor en el contexto escolar y la crítica a las propuestas de escritura

10. Según la Resolución N° 81/2013, la UP como espacio de construcción de la Alfabetización Inicial abarca el 1° y 2° año escolar.

11. Disponible en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=-vReUBaXLzo

12. El ISFD que nos posibilitó el ingreso para la tarea investigativa funciona en el turno vespertino dentro de las instalaciones de una escuela primaria.

del tipo "Composición: tema 'La vaca'" que han impregnado fuertemente los sentidos y saberes respecto de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. En relación con esto se reflexionó críticamente respecto de la antigua meta de homogeneidad en las escuelas, sus repercusiones en las trayectorias biográficas y formativas de los practicantes, y se conversó sobre el lugar de la empatía en la construcción del vínculo pedagógico y el clima áulico.

Teniendo en cuenta que las situaciones profesionales son singulares y complejas, el desarrollo de la reflexividad desde el enfoque de la DP implica atender no solo a las actividades efectivamente realizadas por los formadores sino también a las actividades que se propusieron o quisieron hacer (incluyendo las actividades impedidas, diferidas, inhibidas) a fin de conocer su lógica intrínseca, sentidos, significados y las conceptualizaciones que las organizan. En tal sentido, el aporte de la Psicología Ergonómica del trabajo permite promover instancias también de reflexividad en torno a las brechas entre la tarea prescripta y el trabajo real, es decir, entre la Tarea y la Actividad (Faverge y Leplat, 1961). Es por ello que definimos la Tarea como "los objetivos y las condiciones en las cuales la organización pretende que se los alcance" (Leplat, 1983), de manera que "esos objetivos y condiciones pueden estar fijados por quien propone la Tarea [tarea prescripta, es decir, el actual *Diseño Curricular para la Educación Superior*], por el mismo sujeto (tarea redefinida a partir de lo prescripto) o por lo que el sujeto realmente realiza (tarea efectiva)" (Leplat, 2000).

Frente a las distancias evidenciadas entre la tarea prescripta y la tarea redefinida, una de las hipótesis que movilizaremos es que la interpretación que la formadora tiene sobre lo que "debería hacer" se encuentra matizada por sus saberes profesionales como directora de una escuela primaria, el peso del conocimiento institucional y comunitario de dicha práctica, además de su experiencia como formadora de formadores. Asimismo opinamos que dichos elementos propios del "género profesional" –como las maneras de hacer propias de un grupo profesional que se distinguen de otros grupos profesionales practicando el mismo oficio tales como: el rol, el posicionamiento, la cultura docente (Clot, 2012)– tendrían marcadas incidencias en la consideración que la formadora hace de la prescripción curricular y de los sentidos que le otorga a la reflexividad en la FDI.

Huellas, sentidos y reflexividades

El desafío de poner a la formadora en una posición constructiva frente a su propia actividad implicó elaborar una sinopsis utilizando una tabla para el registro de las fases de la secuencia de clases filmadas teniendo en cuenta la duración de cada una, la descripción de las actividades y los fenómenos didácticos evidenciados. En tal sentido, a continuación se presenta un cuadro (véase Tabla 1) que resume la categorización y sistematización de los datos obtenidos, consignando las actividades propuestas en las distintas fases de la secuencia y los episodios seleccionados para el posterior co-análisis.

En relación a la categorización que efectuamos sobre la secuencia de sus clases, nos preguntamos con el interés puesto en un doble propósito acerca de: ¿cuáles de todas las actividades planteadas resultaban más potentes –desde el punto de vista de la formadora– para promover la reflexividad de las practicantes? Y también, ¿cuáles de todas esas actividades nos permitirían promover la reflexividad de la formadora en torno a su accionar?

Una de las categorías de análisis que consideramos relevantes en relación con lo observado tenía que ver con aquellas actividades grupales propuestas por la formadora que invitaban a "mirar con otros ojos" precisamente las "huellas de la actividad" de otros docentes en ejercicio, de sí misma (en su rol de directora), o de las estudiantes (en su rol de practicantes) con el fin de visibilizar y cuestionar ciertos sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y construir conocimiento pedagógico a partir de lo observado con vistas a mejorar la práctica de las estudiantes. En el marco de la secuencia de clases, el trabajo con tales "huellas de la actividad" adquiría formas muy variadas: las huellas podían referirse al análisis de una secuencia didáctica (por ejemplo: Actividades: 3, 4, 5, 6, 8, 9), un registro en el pizarrón (por ejemplo: Actividades: 4, 5, 6, 8), una práctica de enseñanza tradicional (por ejemplo: Actividades: 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11); en todos los casos esas "huellas" funcionaban como espejos donde observar y a la vez observarse, a través de la guía de la formadora, para reflexionar sobre lo observado, acercarse y distanciarse de lo reflejado con miras a la formación profesional. Al parecer, la propuesta de la formadora de "observar" las huellas del quehacer profesional (propio o de otros) y recuperar en forma dialógica y colectiva los pareceres y

Tabla 1

CLASE I	**Actividad 1**	Episodio 1*	Pensar un hipotético inicio de clase para Ciencias Naturales teniendo en cuenta el enfoque de la enseñanza propuesto por el *Diseño Curricular para el Nivel Primario*;
	Actividad 2		Observar un video y comentarlo a través de una puesta en común;
	Actividad 3		Leer la secuencia didáctica de otro docente y analizarla utilizando para ello una guía de preguntas;
	Actividad 4		Construir cooperativamente propuestas pedagógico-didácticas alternativas a partir de lo observado;
CLASE II	**Actividad 5**	Episodio 2	Observar la actividad de otro docente para confrontar lo observado con la propuesta curricular de Ciencias Naturales y la propia práctica;
	Actividad 6		Proponer ejemplos y contraejemplos de cómo una misma secuencia didáctica puede ser desarrollada de maneras diferentes por distintos docentes;
	Actividad 7		Compartir en forma escrita y oralmente las experiencias recabadas en las observaciones áulicas de las practicantes y de la formadora en su rol de directora de una escuela;
CLASE III	**Actividad 8**		Observar-se: comentar el desarrollo de las prácticas *in situ* desde un posicionamiento crítico;
	Actividad 9		Debatir posibles soluciones a partir de una situación problema que las estudiantes planteen a propósito del desarrollo de sus prácticas en Terreno;
	Actividad 10	Episodio 3	Escribir un texto inscrito en una situación de comunicación definida teniendo en cuenta el enfoque curricular de Prácticas del Lenguaje.

* Los episodios significativos son selecciones de fragmentos de pocos minutos de duración, logrados por videoscopía a los efectos de construir una *situación adidáctica* (Brousseau, 2007) para el propio docente que realizó la actividad. El sentido de la elección de un episodio es hacer un foco que resulte de interés para el co-análisis de la autoconfrotación. La idea es que ese pequeño fragmento contenga elementos pertinentes que puedan ser puestos en juego durante el diálogo y que permitan el mejor acceso a la actividad real.

sentires en relación a lo observado invitaba a las practicantes a "mirar para ver-se" en el marco de una lógica dialéctica con el propósito de: movilizar relaciones entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos, poner en discusión creencias implícitas respecto del rol, posicionamiento y cultura docentes, y afrontar la complejidad de las decisiones didácticas propias de las situaciones escolares.

Un encuentro con "lo real" de las huellas de la actividad

Puesto que *la apropiación de los enfoques curriculares, la construcción de una mirada global del aula y la escuela y el ejercicio de la práctica reflexiva* constituían, según nuestro entender, las propuestas nodales de la tarea redefinida de la formadora, ir tras las huellas de "lo real de la actividad" (Fernández y Clot, 2007) –es decir, de las conceptualizaciones (teorías, creencias, intuiciones, hábitos, saberes profesionales) que sustentaron sus decisiones y de los sentidos de aquellas actividades impedidas, diferidas, inhibidas, incluyendo las realizadas– implicaba, para nuestro interés, reponer ciertas situaciones dilemáticas del desempeño profesional que consideramos relevantes para hallar los "organizadores de la actividad" (Pastré, 2007).

En efecto, la Didáctica Profesional propone como hipótesis que la actividad humana está organizada sobre la forma de esquemas cuyo núcleo central está constituido por "conceptos pragmáticos", es decir, un concepto en acto –en términos de Pastré (2011)– o una invariante operatoria –en palabras de Vergnaud (1996)– que sostienen u organizan la actividad. La hipótesis de Pastré (2011) es que hay una parte de invariancia en la actividad profesional que podría designarse con el término de "organizador" puesto que en toda actividad humana existe una organización invariante lo suficientemente general para poder adaptarse a un gran número de situaciones. Por tal motivo, buscar el(o los) organizador(es) de la actividad es intentar comprender cómo esta actividad (realizada en el marco de una situación profesional) es reproductible, transferible y analizable (Pastré, 2007).

En virtud de ello, retomamos los interrogantes planteados en el punto anterior como criterios que contribuyeron en la selección y justificación de los episodios

elegidos de las clases filmadas y los nombramos utilizando algunas frases de la formadora a los efectos de construir una situación de diálogo de co-explicitación en torno a "lo real" de la actividad. Sobre esto cabe aclarar que si bien las clases fueron filmadas consecutivamente, E. decide comenzar a conversar sobre una actividad acontecida en la segunda clase.

Episodio I. El cuadro con hojas: observar e interpretar aquello que no se interroga, que queda oculto, nos va a permitir encontrar otros significados

En este episodio (Sinopsis. Clase II. Actividad 4. Fase 00:04:11 a 00:06:43), la formadora se vale de las "huellas de la actividad" de una clase de CN que había quedado registrada en el pizarrón del primer grado, para confrontar lo observado con lo conversado la clase anterior respecto de los "modos de conocer". Lo llamativo de esta clase es que la formadora decide no borrar el pizarrón (véase Figura 1) a la espera de que alguien le llame la atención sobre lo que estaba escrito, sin embargo ninguna de las estudiantes plantea nada en relación con ello. Transcurrida la primera hora de clases, E. decide intervenir: *¿Vieron el pizarrón? ¡Lo aguanté para que lo vieran! ¿Lo vieron? ¿Qué les parece?* A continuación las estudiantes se disponen a observar el pizarrón en silencio, al parecer no se habían detenido a observarlo anteriormente, tampoco plantean comentarios.

Mientras observan el pizarrón, E. les recuerda lo trabajado en la clase anterior intentando generar un espacio de intercambio dialogado en torno a lo observado. A partir de ello, las estudiantes realizan algunos comentarios tales como: *¡no hay ningún contenido! Marcaron la que es igual nada más. / ¿Cuál era la intención? ¿Que conozcan las hojas? Hubiera sido más rico que las traigan directamente... / Por ahí estamos en otoño y no las pudo conseguir* (risas). */ Se quedó en la observación, nada más.* A propósito de estas intervenciones, E. señala: *Se quedó ahí. Y si hubo algún registro* (refiriéndose a lo que estaba escrito: "miramos imágenes, las plantas, las hojas"), *lo hizo ella. Hubiese estado bueno que además de traer las hojas, los chicos pudieran explorar, ver las formas, los distintos tipos...* A continuación se genera un debate respecto de los sentidos y

Figura 1

significados de la Actividad del "Cuadro con hojas". Las diversas perspectivas interpretativas en torno al mismo hecho posibilitan una confrontación con la propuesta del enfoque de las CN que E. particularmente pretende evidenciar: *...Piensen en todos los modos de conocer que propone el diseño: observar, registrar, experimentar, plantear hipótesis, ¿no? Y ella se quedó ahí* [...] *muy dirigida esta Actividad. Lo aguanté hasta acá* (borra el pizarrón) *¡adiós hojitas!*

Como se ha planteado, la DP busca generar condiciones que hagan posible el pasaje del sujeto del registro pragmático (que tiene por fin el éxito de la acción) al registro epistémico. Es decir, pasar del dominio de la acción hacia el dominio de la enunciación (que tiene por fin comprender e identificar en una situación dada sus objetos, sus propiedades y sus relaciones). Desde esta perspectiva, para el análisis de la actividad profesional es necesario comprender el proceso de transformación de la organización de la actividad que implica un pasaje de un conocimiento operativo a un conocimiento predicativo. De modo tal que en ese proceso el docente al analizar su práctica gane en toma de conciencia sobre las razones por las cuales hace lo que hace y de esta forma pueda reflexionar en un espacio de diálogo intersubjetivo acerca de la actividad realizada para objetivarla, reorganizarla y pensar otras maneras

de acción posibles. Por lo tanto, la entrevista de autoconfrontación pretende reponer descriptivamente ciertas situaciones dilemáticas del desempeño profesional que consideramos relevantes para hallar los "organizadores de la actividad" (Pastré, 2007). En ese escenario resulta vital la reconstrucción del pensamiento reflexivo del formador a partir de un diálogo de co-explicitación entre el investigador y el docente, situación que potencia una renovada mirada de sus propias prácticas como instancia de construcción de aprendizaje intencional y de prolongación de la actividad constructiva del sujeto (Pastré, 2006).

En la entrevista de autoconfrontación, E. nos comentó que ella esperaba que fueran las estudiantes las que le llamaran la atención sobre lo que estaba escrito en el pizarrón, su intención era que pudiesen establecer alguna relación con el enfoque curricular para la enseñanza de las Ciencias Naturales. En relación con ello señala:

> *Y yo ahí esperaba que alguien me dijera "mire lo que está en el pizarrón", no me lo dijeron las que ya estaban pero las que fueron llegando tampoco. En el pizarrón decía "Hoja" que se suponía que tenían que dibujar pero no vimos distintas hojas pegadas en algún lugar.*

Lo que más le llamó la atención a E. fue que no solamente tuvo que insistir dos veces para que pudieran ver y comentar el cuadro de manera crítica, sino que además les costó a las estudiantes establecer relaciones fluidas entre la importancia de favorecer el aprendizaje de los modos de conocer a través de acciones tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar, generalizar, y lo plasmado en el pizarrón. Es por ello que menciona:

> *Y la idea era primero vean: ¿cuál es el contenido que estaba ahí plasmado? Uno entra (al aula) y ve qué contenido se estuvo trabajando ahí, y mirás y ves el contenido. Pero ahí, ¿cuál era el contenido? Y, además, ¿de qué forma lo aborda?, ¿la propuesta cuál era ahí? ¿Poner las semejantes? Como dijo ahí una alumna: ¿y los colores, las texturas...?*

Cuando se le preguntó por qué creía que esto sucedía así, ella se lo adjudicó en parte a que las clases son quincenales y esa distancia afecta la continuidad de lo

trabajado, por otro lado señaló que a las estudiantes les cuesta *desnaturalizar y poner en tensión las prácticas escolares* y se hace necesario en la formación *observar e interpretar aquello que no se interroga, que queda oculto, para encontrar otros significados*. Frente a la pregunta acerca de qué quería ella que vieran las estudiantes, la formadora dijo que esa era una propuesta donde no había una situación de enseñanza y, si bien desconocían la secuencia de actividades previas, el cuadro resumía una información dibujada por la maestra señalando una correspondencia de tipo repetitiva; no se veían hojas de árboles reales, ni ninguna otra actividad que diera cuenta de una sistematización del conocimiento por parte de los alumnos de primer grado. Al indagar sobre el sentido de esta actividad, la formadora sostuvo que ella pretendía que las estudiantes *ejerciten la mirada cuando entran a la práctica*. Es por ello que les proponía mirar el cuadro con hojas desde una nueva perspectiva: *Habiendo tantas cosas para hacer en las ciencias me parecía que eso era lo visible de lo que nos teníamos que alejar.*

Lo llamativo de este episodio es que las estudiantes no lograban ver lo que la formadora pretendía que observaran. En tal sentido, seleccionamos este momento con el interés en que la formadora advirtiera una cuestión paradojal: algunas veces esas situaciones que ella proponía observar podían referirse a "un conocimiento que convenía hacer" (Altet, 2005, p. 34), pero otras veces implicaban –en palabras de la formadora– *lo que no querés que los maestros de tu escuela sean* o *lo que no quiero que hagan*. Sobre esta paradoja cabe aclarar que si bien en la entrevista de autoconfrontación intentamos evidenciarla a través del episodio seleccionado, no logramos movilizar en E. las controversias que se intentaban suscitar. Consideramos que esto se debió a que en esta instancia, E. manifestó un posicionamiento crítico frente al desempeño de las estudiantes y no así frente a su propio accionar.

Episodio II. Ejercitar la mirada sobre lo habitual para provocar asombro

En el Episodio II (Sinopsis. Clase I. Actividad 1. Fase 00:03:12 a 00:06:20), la propuesta de la formadora gira en torno a *pensar juntas* el inicio de una hipotética clase

para primer grado. En este sentido, la formadora las posiciona (a las estudiantes) como docentes y les solicita que *busquen* (en el DC) *un contenido de UP*, recordándoles que este *se divide en bloques y que deberán buscar en relación a los seres vivos.* La disposición grupal de las practicantes en el aula facilita la búsqueda colectiva y rápidamente una de ellas propone el contenido: *las diversas plantas y sus partes.* La formadora retoma este contenido y les propone: *Pensemos en un primer grado, en esta época del año, pensemos en una clase, ¿cómo iniciarían?* El silencio en el aula amerita que la formadora haga mención a lo trabajado anteriormente en relación a los modos de conocer en CN. Las practicantes vuelven a leer el contenido pero se quedan en silencio. Solamente una de ellas plantea: *yo creo que los llevaría... en la escuela siempre hay un jardín, hay flores, plantas* [...] *para ver qué cosas tienen en común, si tienen cosas distintas, si unas tienen flores o no.* La formadora toma este planteo para enfatizar en la propuesta de "observar" como uno de los modos de conocer en ciencias naturales: [...] *Necesito que el maestro me guíe y me diga qué voy a mirar. Yo voy al jardín de la escuela o los chicos pueden traer algo pero yo tengo que pensar: ¿qué les voy a proponer que miren?*

Luego de ver el registro fílmico del episodio seleccionado, E. planteó que una de las problemáticas que se presenta en el tercer año de la formación docente es la falta de conocimiento del DC, dijo que las estudiantes desconocen también cómo armar una planificación, qué tener en cuenta para la redacción, los pasos, cómo pensar la secuencia de enseñanza, etc., y eso genera que les cueste pensar en el inicio de una clase. Desde su punto de vista, esto perfila complicaciones en la práctica porque suelen reiterar conductas ya conocidas y aprendidas en relación a las situaciones de enseñanza tradicionales, más ligadas a sus trayectorias escolares autobiográficas, que E. intenta poner en discusión. Frente a la pregunta respecto de lo que ella veía de esa clase, E. destacó el silencio que se generó frente a la actividad planteada y las *respuestas con gusto a poco* que se presentaron. Cuando le preguntamos por qué creía que esto había sido así, la formadora dijo que:

> *Las estudiantes al no tener afianzado el enfoque curricular para cada área –en tercer año deberían conocerlo bien– les cuesta pensar en cómo iniciar una clase* [...] *entonces, cuando tienen que preparar la práctica no saben.*

Ahora bien, en la entrevista inicial E. nos había comentado que el propósito de la propuesta del THP era precisamente que las estudiantes fueran apropiándose del enfoque de la propuesta curricular, le preguntamos entonces si ella creía que su intención pudo lograrse con la actividad que propuso y en relación con eso nos dijo que:

> *La línea de Herramientas creo sigue siendo el apoyo de las prácticas basadas en los enfoques pero es poco, es poco esa propuesta... estoy pensando... a lo mejor la primer clase podría ser: "la lectura del enfoque" o nos dividimos en grupos y bueno "retomamos el enfoque" podría ser... pienso que quizá no sean las dos horas pero sí quince minutos, podemos hacerlo hasta de acuerdo a los bloques* (del DC del nivel primario).

En tal sentido, la posibilidad de repensar su propuesta en el marco de la autoconfrontación le permitió a la formadora poder revalorizar las actividades de lectura y escritura (del DC, de las planificaciones, registros observacionales, etc.) como instancias necesarias para el desarrollo profesional y la reflexividad sobre la práctica, señalando que:

> *Lo fuerte tiene que ser la lectura del enfoque y después ir viendo las prácticas, las situaciones de enseñanza, las planificaciones...*
>
> *Habría que a lo mejor estructurar las clases de otras maneras posibles o haber hecho prácticas del lenguaje primero* [...] *podría haber ayudado un poquito más para que ellas pudieran pensar juntas la práctica, pensar la planificación de las clases* [...] *el tema es que a veces ellas traen muy buenos disparadores, pero después no hay algo, una producción escrita, ¿viste?*

A propósito de esto, la formadora recordó que había observado en esos días la práctica de una de las estudiantes del THP y comentó:

> *Me llamó la atención porque es como que no los dejaba participar* (a los alumnos) *les dijo* (la practicante)*: "bueno, acá están las características del cuento", sacó una*

lámina y la pegó [...] *y ahí me preocupé* [...] *se perdió la producción escrita, la revisión del texto, etc.".*[13]

Dicha evocación permitió poner en evidencia que la práctica de una de sus estudiantes reflejaba –para su preocupación– de manera casi idéntica a la *actividad dirigida* que había criticado duramente en el episodio del "Cuadro con hojas". De esta manera, el segundo episodio visibilizó un dilema profesional latente: ¿cómo integrar el conocimiento teórico de los enfoques curriculares y el conocimiento práctico de las estudiantes (a través de observaciones participantes, ayudantías activas, intervenciones pedagógico-didácticas) en un proceso de reflexividad sostenido por la propia práctica? Por lo planteado, la confrontación de la formadora con sus propios rastros o huellas de la actividad proporcionó una oportunidad para volver sobre su experiencia y detenerse para analizar, evaluar y reformular su acción, distanciarse de una postura más ligada a "no ven lo que quiero que vean" para comenzar a repensar qué podría modificar ella de su propia práctica. Al parecer se hacía necesario ponderar las prácticas de lectura y escritura compartidas (entre pares) como herramientas de descentramiento necesarias para posibilitar la explicitación de los saberes prácticos y, en torno a ellos, promover la reflexividad sobre la práctica situada.

Como fue señalado, desde el enfoque de la Didáctica Profesional el organizador principal de la actividad reside en un acoplamiento entre un sujeto y una situación (Pastré, 2007), por esta razón se propuso una aproximación a las situaciones profesionales para su análisis crítico y reflexivo. En relación con ello, la Didáctica Profesional subraya una distinción originariamente planteada por K. Marx y retomada por Rabardel y Samurçay (2004), quienes coinciden en que un sujeto, al actuar, transforma lo real, pero al transformar lo real también se transforma a sí mismo dando paso a una actividad de tipo constructivo. Estas distinciones entre la actividad productiva vinculada a la realización de una tarea y la actividad constructiva cuyo fin es promover un aprendizaje incidental en el sujeto se retoman de

13. Cabe señalar que dicha actividad de la practicante no había sido explicitada en la planificación de la clase que ya había sido visada y autorizada previamente por la formadora.

manera dialógica sosteniendo que el docente es un sujeto capaz de acción que puede mejorar y transformar su propia práctica a partir de la reflexión que haga sobre esta.

Episodio III. Mirar y pensar acerca de aquellas rutinas escolares instaladas

El enfoque de las PL plantea que uno de los pilares centrales de la alfabetización es ofrecer diferentes géneros discursivos, comprenderlos y producirlos de acuerdo a su función social. En este episodio se realiza una actividad que tiene en cuenta el abordaje de dicha temática. La formadora escribe un breve relato en el pizarrón: *no sabés, llegué y desde la entrada agua, frío... los vidrios rotos y me agarró un ataque. Estaba sola. Necesitaba hablar con alguien y me comuniqué con vos. ¿Qué hago? ¿A quién reclamo?*

La propuesta es que las estudiantes se reúnan en grupos y conviertan el relato en un texto que responda a un determinado género discursivo, para ello deben situarse en el rol de alumnos de primaria, es decir, ponerse en ese lugar para advertir la complejidad de la propuesta. La formadora se acerca a los grupos y los orienta. Una vez finalizada la escritura, cada grupo lee sus producciones sin decir el género al que pertenece, los demás grupos juegan a *adivinarlo.* En el episodio seleccionado (Sinopsis. Actividad 10. Clase III. Fase 00:24:30 a 00:26:13), se conversa sobre las situaciones de escritura que plantea el actual DC: el lugar del alumno como escritor en situación de comunicación, de escribir con un propósito y no simplemente de copiar lo que ve en el pizarrón sin mediar un sentido. Al finalizar la actividad, la formadora hace referencia a las propuestas de escritura tradicionales del tipo "Composición: tema 'La vaca'" que han impregnado fuertemente el sistema educativo, y en su lugar rescata experiencias escolares autobiográficas de las estudiantes para contrastarlas con el enfoque actual de las PL. Se propone un espacio de discusión colectiva que permite entrelazar la experiencia de la práctica situada y develar o des-ocultar aspectos velados de la propia trayectoria escolar.

Cuando se le preguntó a E. acerca de los sentidos de esa actividad, ella nos dijo que esa propuesta invitaba a las estudiantes a reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta *la lógica del niño* a la hora de pensar una clase. En su experiencia ha

notado que muchas veces los maestros, en general, no tienen en cuenta dicha lógica cuando planifican (aclaró incluso que no todos los maestros planifican en forma escrita una clase), de esta manera quería mostrarles, si a ellas les costó realizar la actividad siendo ya adultas, cuánto más les puede llegar a costar a los alumnos realizar un escrito solamente a partir de un temática estéril sin inscripción en ningún género:

> *Esta propuesta fue rica en el sentido de que ellas pudieron ver primero lo que uno demora en producir porque ellas a veces están ajustando los tiempos: "¡bueno, bueno, vamos terminando!"* [...] *para planificar yo tengo que tener más datos que "La vaca", a eso me refiero.*

En relación con el objetivo de la actividad, E. planteó que consideraba que era necesario volver a retomar la diversidad de géneros discursivos para que las estudiantes reflexionaran respecto de ciertas prácticas de escritura que suelen traducirse en discursos tales como: *los dejo y les digo: bueno, escriban libremente...*, por ello es necesario *que ellas se ubiquen en ese lugar de cómo los niños se sienten cuando yo les doy la consigna o es demasiado abierta y no los guío acerca de en qué lugar fue, en qué momento surgió del día, en qué época del año....* En tal sentido, la propuesta de ponerlas en situación de alumnas a través del "juego de roles" pretendía promover la empatía con los niños y niñas que se encuentran en proceso de aprendizaje, para reflexionar críticamente sobre la complejidad de las situaciones de escritura que se proponen en el aula. Sobre esto, E. señaló:

> *A veces ellas están ajustando los tiempos pedagógicos y a lo mejor al que le cuesta escribir, armar una oración, ponerse a pensar sobre que escribir, etc., se angustia, fracasa en la propuesta pero no solamente porque no pudo, sino porque no fue acompañado ya que suele no atenderse la singularidad del proceso de aprendizaje de cada niño.*

Finalmente, en la Entrevista Inicial E. nos comentó que *muchas veces las docentes en formación –y las maestras también– suelen enseñar como ellas aprendieron*; de este modo ratificó que la idea de: *bueno, si yo aprendí así puede aprender cualquiera o pueden aprender todos* carecería de reflexión. En relación con esto, dicha actividad le permitió establecer relaciones con experiencias escolares autobiográficas (del tipo "Composición: tema 'La vaca'") para evidenciar que son necesarios otros datos para poder construir

un texto con sentido y confrontar con la propuesta actualizada del enfoque de Prácticas del Lenguaje que comprende las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales, culturales y contextualizadas. En tal sentido, podemos decir que esta resultó ser la actividad con la que la formadora se mostró más conforme, al señalar:

> *Analizar, interpretar es abrir nuevos sentidos. Es despojarse de lo ya sabido y conocido. Es llevarlos a visitar lo habitual y provocar asombro. Pensar en aquello que es "más de lo mismo" es pensar en esas rutinas escolares instaladas. Es necesario para ello desnaturalizar y poner en tensión esas prácticas escolares. Interpretando aquello que no se interroga, que queda oculto, nos va a permitir desde estos espacios encontrar otros significados.*

A modo de cierre: aportes para la formación en PR

En el presente artículo nos propusimos ir tras las huellas de la actividad profesional de una formadora para acercar el análisis de su experiencia práctica en la formación de profesionales docentes reflexivos. Desde el enfoque de la Didáctica Profesional analizamos la actividad en acto de la formadora y los resultados de su acción, identificando las relaciones entre anticipaciones didácticas, acciones, saberes profesionales subyacentes, supuestos y decisiones movilizadas en la formación de docentes reflexivos. Habilitamos procesos reflexivos y posibilitamos instancias de aprendizajes situados a partir del análisis y la problematización de las prácticas reflexivas de la formadora.

La potencialidad del dispositivo implementado en el marco de la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad nos permitió sistematizar y difundir algunas de estas experiencias pedagógicas que se desarrollan en las clases del Taller de Herramientas de las Prácticas en la formación docente inicial en los ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Evidenciamos en el análisis de la actividad profesional que la acción de una formadora no se reduce a la mera ejecución de las prescripciones curriculares, sino que la sobrepasa creativamente, la recrea, redefine y resignifica a partir de sus conocimientos, decisiones y posicionamientos así como también de su entorno de trabajo, las características del grupo de estudiantes, las condiciones institucionales, el contexto de la práctica, entre otras experiencias. En este sentido,

el diálogo de co-explicitación planteado como metodología de trabajo resultó una instancia clave para el desarrollo de la reflexividad crítica y, por ende, para la mejora de la práctica profesional.

Concluimos que las propuestas de "observar" y "reflexionar" constituyeron los organizadores de la acción mediante los cuales E. pretendía, por un lado, favorecer en los practicantes la construcción del género social del oficio (tales como el rol, el posicionamiento, la cultura docente) y, por el otro, promover un estilo de la acción, crítico y reflexivo, que les permitiera ajustar el género profesional (Fernández y Clot, 2007) al desarrollo de la práctica preprofesional. Así, la categoría "mirada global" funcionaría como una especie de contraseña que las practicantes deberían ser capaces de aprender, puesto que "esta contraseña es conocida solamente por aquellos que pertenecen al mismo horizonte social y profesional" (Clot y Faïta, 2000). No obstante, la propuesta de observar críticamente para potenciar la reflexividad planteaba ciertas tensiones en torno a una cuestión paradojal: algunas veces las huellas especulares que proponía E. en sus clases podían referirse a "un conocimiento que convendría hacer" (Altet, 2005), y otras veces implicaban –en palabras de E.– *lo que no querés que los maestros de tu escuela sean* o *lo que no quiero que hagan*.

En virtud de ello, en un primer momento, las controversias evidenciadas en torno a la primera actividad analizada pusieron de manifiesto que en el marco de la FDI y del desarrollo de las primeras prácticas situadas, la práctica observacional del profesional experto y sus significaciones suelen resultar opacas para los practicantes novatos. Por tal motivo, el análisis reflexivo del practicante requiere no solamente de una actitud reflexiva frente a su propia práctica sino también de la mediación de otro que, en la intersubjetividad, potencie el desarrollo de nuevos sentidos sobre la práctica de observar y observar-se.

La segunda situación visibilizó un dilema profesional latente: ¿cómo integrar el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en un proceso de reflexividad sostenido por la propia práctica? En tal sentido, el co-análisis de la situación seleccionada le permitió a E. ponderar las prácticas de lectura y escritura compartidas (entre pares) como herramientas de descentramiento necesarias para posibilitar la explicitación de los saberes prácticos y, en torno a ellos, promover la reflexividad de la práctica situada.

Por su parte, el análisis de co-explicitación en torno a la clase III visibilizó el trabajo con actividades reguladas y consignas específicas, espacios de escritura y de lectura colectiva, estructuración y ordenamiento de las tareas de aprendizaje, con un cierre y un propósito explícito. En esa última clase, la situación que implicó "Mirar y pensar acerca de aquellas rutinas escolares instaladas" resultó ser aquella con la que E. se mostró más conforme al revalorizar el potencial reflexivo de las actividades que implicaban el retorno recursivo en el trabajo de reconstrucción de la experiencia de prácticas en contextos reales, sus relaciones con experiencias escolares autobiográficas y su confrontación con la propuesta actualizada de los enfoques de la enseñanza. Tales actividades se constituyeron en valiosas instancias para "deconstruir" (Derrida, 1995) saberes hegemónicos –más ligados a la idea de "enseñar como aprendieron"– y reconstruir nuevos saberes en el marco de un posicionamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, sobre la base de la Didáctica Profesional y de la perspectiva hermenéutica reflexiva en la que se inscribe este artículo, consideramos que el formador es un sujeto capaz de analizar crítica y reflexivamente su enseñanza, de comprender el contexto de su práctica y, a la vez, de construir saberes profesionales en torno a ellas. En tal sentido, consideramos necesario otorgarles a aquellos saberes producidos y validados en el transcurso de la práctica docente situada una entidad investigativa sustancial. Por lo planteado, esperamos que el aporte de este trabajo permita establecer un punto de encuentro entre el descentramiento de la práctica y "los procesos de formalización de los saberes de la práctica" (Erausquin y Basualdo, 2004), abonando a la producción de conocimiento pedagógico con vistas al desarrollo de Prácticas Reflexivas en el marco de la Formación Docente Inicial.

Referencias

Altet, M. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su Actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances* (París), *4*(2), 1-11.

Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx* (Trad. J. Alarcón y C. Peretti). Madrid: Trotta.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior.* La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata.

Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Domingo, R. y Anijovich, R. (coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.

Duboscq, J. y Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), pp. 255- 286.

Erausquin, C. y Basualdo, M. (2004). *Universidad y proceso de profesionalización: encuentros y desencuentros*. Tucumán: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. 7, 8 y 9 de octubre.

Faverge, J., Leplat, J. y Guiguet, M. (1961). *La adaptación de la máquina al hombre*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, G. y Clot, I. (2007). Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad [Trad. Mario Poy]. *Revista Laboreal* (Porto), *III*(1), 15-19.

Yvon, F. y Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, (1), 19-35.

Leplat, J. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* (París, PUF), *3*(1), 49-63.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son* évolution*, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès Éditions.

Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. (Anexo Resolución CFE Nº 24/07). http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf

López, M. y Medina, M. (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Bernal: Editorial de la UNQ.

Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial. (2018). https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Marco-referencial-de-Capacidades-Profesionales-para-la-Formacion-Docente-Inicial.pdf

Pastré, P. (2007). Quelques reflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, (56), 81-93.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. París: PUF.

Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* México: Graó.

Rabardel, P. y Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. En R. Samurçay y P. Pastré (eds.). *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.

Schön, D. (1998 [1982]). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1991). *El giro reflexivo: estudios de caso en y sobre la práctica educativa*. Nueva York: Teachers College.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo professional* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea Ediciones.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

Vinatier, I. (junio 2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du sujetcapable en *Recherches en Éducation*, *Hors Série*, (1) *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en education*.

Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

Recepción: 15/11/2022

Aceptación: 13/02/2023

*María Belén Janjetic**

El cuerpo en la formación de docentes de escuela secundaria

Resumen

¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la formación de docentes para la escuela secundaria? ¿Cómo es la formación de los cuerpos de lxs futurxs docentes? ¿Para qué se lxs forma? ¿Qué aspectos de las prácticas en la formación docente les "dan forma" a los cuerpos de lxs docentes?

El artículo despliega algunas reflexiones sobre los registros corporales que presentaron futurxs docentes en el tramo de la formación inicial en la narración de sus trayectorias educativas. Para la elaboración de las mismas se les presentaron preguntas orientadoras que ponían el foco de la escritura en el cuerpo. Los datos utilizados fueron recolectados en el marco de un ejercicio de reflexión sobre la práctica llevado adelante con un grupo de estudiantes.

Palabras Clave

Formación docente • cuerpo • trayectorias educativas

* Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente realiza su Doctorado en Educación en la UNLP. Se desempeña en formación docente en la UNGS, la UNLP y en el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Ha participado en varios proyectos de educación popular, se ha formado en la técnica del teatro de las personas oprimidas y brinda talleres de la misma. Filiación institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina); Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina); Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina). Correo electrónico: mbjanjetic@campus.ungs.edu.ar

Title

The body in teacher training for secondary school

Abstract

Which role does the body play in the training of secondary school teachers? How is the training of future teachers' body structured? What is the purpose of this training? Which aspects of teaching practices shape the bodies of the teachers?

The paper presents some reflections on the bodily experiences described by future teachers during the initial training and in the narrative of their educatiomnal trayectories. To develop these reflections,they were given guiding questions that focused on their bodies. The data used were collected as part of a reflective exercise on practice conducrted with a group of students.

Keywords

Teacher training • body • educative trayectories

Introducción

La formación de lxs docentes es siempre una cuestión en movimiento: qué saberes requiere unx docente para su formación debería ser una pregunta que periódicamente vuelva a la agenda pedagógica para poder recibir diversas respuestas situadas en su tiempo y espacio.

Se trata sin duda de un tema complejo que se modifica en virtud de aquello que como sociedad esperamos del sistema educativo, de la escuela y, a la luz de las reformas, de las gestiones de turno. Si bien existen cambios y movimientos en este trayecto formativo, hay configuraciones de pensamiento y de acción institucionalizadas que se trasladan a la práctica, lo que Davini (2005) ha dado en llamar tradiciones de la formación docente. Estas surgen con una matriz propia de su momento histórico, y siguen presentes, a veces con modificaciones en la actualidad y otras sin ellas.

Cuando pensamos en la formación de docentes de nivel secundario, una de las tradiciones que siguen marcando sus líneas es la academicista. Davini (2005) sostiene que esta tradición se caracteriza por la nitidez y solidez en la formación de la disciplina a enseñar, y por una formación pedagógica débil, muchas veces despreciada. La presencia de esta tradición no niega los avances en los planes de estudio de muchos institutos y universidades –donde se intenta construir un plan de estudios que refleje una articulación y construcción mutua de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos–,[1] pero ¿qué produce en concreto la presencia aún hoy en muchos espacios formativos de esta tradición? En la práctica, el fuerte énfasis dado a lo disciplinar desdibuja el lugar de la formación pedagógica, menospreciándola y muchas veces enquistándola como mera receta o aporte técnico, que nos aleja de la reflexión sobre la práctica educativa y que nos impide problematizar nuestros espacios del aula.

Uno de los propósitos de muchxs docentes que trabajan en la formación de formadores es, en muchas ocasiones, lograr que lxs estudiantes participen, opinen, debatan, dialoguen sobre los diferentes contenidos. Ya muchxs docentes han procurado (en una búsqueda que difícilmente tenga fin) alternativas y opciones para liberar las voces de sus estudiantes y que estas se hagan presentes en sus aulas. Pero ¿qué pasa con la formación de los cuerpos de quienes serán docentes?, ¿es necesario pensar en la liberación de los cuerpos de lxs futurxs docentes?, ¿se ocupa la formación de docentes para la escuela secundaria de esta temática?

> Ninguna cultura ni ninguna organización social y política –con independencia del período histórico y del lugar geográfico– ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la "existencia corporal" (Scharagrodsky, 2007, p. 2).

1. Véanse, para obtener más información, los planes de estudio de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y de institutos de formación docente de CABA, como el Instituto Joaquín V. González.

Como bien plantea Scharagrodsky, ninguna institución ha dejado el cuerpo librado al azar. Ni la escuela ni la formación de docentes han dejado de lado sus intereses por este. La cuestión es desde qué lugar, con qué enfoque, esa existencia corporal se ha hecho presente. Si miramos la historia de la educación en la Argentina, las prácticas vinculadas entre el cuerpo y la moral, la higiene y la sexualidad resuenan en diferentes momentos históricos y con contextos similares o no. La cita nos lleva a pensar un punto fundamental: la escuela no despreció ni desprecia al cuerpo, por el contrario, está atenta a él, a cómo educarlo, moldearlo, formatearlo. Las instituciones educativas, como instituciones modernas, han buscado controlar y regular el cuerpo (y podríamos pensar que muchas aún lo buscan). Sobre estos aspectos de regulación y control, Foucault (1989) ha dado cuenta del efecto que producen en los cuerpos, particularmente en las instituciones educativas que no dejan de ser normalizadoras y disciplinadoras. Ahora bien, ¿qué pasa entonces con la formación de los cuerpos?, ¿cómo se hacen presentes los cuerpos en las prácticas de la formación de docentes?, ¿se enseña a "poner el cuerpo" o a ser cuerpo?

Nuestros cuerpos están presentes cuando nuestras palabras desaparecen frente a una pregunta incómoda. Nuestros cuerpos soportan el calor, el olor de un aula desbordada de estudiantes que no tienen donde sentarse, resoplan y refunfuñan todo el tiempo, o llegan transpirados de la práctica de educación física. Nuestros cuerpos docentes quedan quietos atrás de un escritorio mientras nuestras palabras arman una atmósfera que muchxs o que nadie entiende y, en ocasiones, no paran de moverse mientras que, excitadxs, hablamos de temas que nos apasionan y que nos llevaron a la docencia. Nuestros cuerpos muchas veces se ven tentados de abrazar a unx estudiante que nos cuenta sus pesares, o tender una caricia frente a la desolación que nos interpela a dar respuestas en el trabajo cotidiano. Nuestros cuerpos en la escuela muchas veces oprimen y, muchas otras, son oprimidos.

Sin duda, el cuerpo ha sido mirado y analizado desde diferentes disciplinas a lo largo de la historia. En este sentido podemos encontrar abordajes del concepto "cuerpo" en sus dimensiones múltiples (biológica, simbólica, psicológica, histórica, cultural, económica, política, sexual, etc.). Por ejemplo, en la filosofía, se puede recorrer un largo camino de conflictos, que van desde aborrecer al cuerpo, la unión del cuerpo y el alma, o la perspectiva del dualismo cartesiano,

con una mirada dicotómica entre el alma y el cuerpo objetivo, hasta la tesis del cuerpo propio en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (2003), que presenta al cuerpo como una síntesis inacabada, una subjetividad encarnada, con bordes difusos, como un "nudo de significaciones vivientes". Como también Marx (1974) entiende que, en el capitalismo, por la separación que tiene el obrero de su trabajo, ese cuerpo obrero será convertido en una máquina-herramienta separada del ser.

Asimismo el desarrollo ya mencionado de Foucault, que piensa al cuerpo dentro de un tejido microfísico de relaciones de poder, que tensionan por su gobierno.

Se puede mencionar también la vasta investigación que la antropología ha desarrollado, hitorizada por Citro (2010), y que abre la noción de cuerpos significantes, entendiéndolos como el "entrelazamiento de las dimensiones, perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural" (Citro, 2009, p. 12).

Como parte fundamental de este artículo, nos ocuparemos de mirar al cuerpo en la actividad educativa y recuperar algunos aspectos mencionados de estas líneas, en particular, los aportes de la pedagogía crítica. Así, McLaren (1997) presenta el concepto de subjetividad encarnada. Los cuerpos/sujetos son también territorio donde anidan las relaciones de poder. Los cuerpos en cuanto reproductores, productores y creadores de ideas son cuerpos políticos en un proceso dialéctico.

Desde estos planteos, analizaremos relatos de trayectorias educativas de estudiantes en el tramo de la formación docente inicial recopiladas en el marco de reflexión sobre la propia práctica, como ejercicio para pensar la tarea docente en los espacios de formación.[2] Es decir, estas narraciones no están enmarcadas en el corpus de una investigación académica, sino que son el resultado de una propuesta hecha a un conjunto de estudiantes. A quienes realizaron esta narración, se les presentaron las siguientes preguntas a modo de guía para poner el enfoque del relato en lo corporal:

2. Lxs estudiantes que participaron están finalizando su carrera, la autora lxs convocó como exestudiantes de la materia Pedagogía para este ejercicio. Pertenecen a un instituto de formación docente de CABA.

- ¿Cómo fue y es la formación de tu cuerpo para ser docente? ¿Registrás haber tenido clases que te hayan hecho pensar sobre el lugar de tu cuerpo como futurx docente en el aula?
- ¿Cómo y cuál consideras que fue el rol de tu cuerpo en las clases que has recibido en tu formación? ¿Registrás haber recibido propuestas de enseñanza donde tu cuerpo se haya puesto en juego, en acción, en movimiento?
- ¿En qué aspectos sentís que te llevás herramientas para pensar tu cuerpo en el aula como docente?
- ¿Recibiste en tu formación para ser docente de manera explícita o valorada implícitamente sugerencias, consejos, que involucren tu cuerpo, tu aspecto, tu vestimenta? Si fue así, ¿cuáles fueron y cómo te hicieron sentir?
- ¿Cómo fue tu experiencia en la residencia en relación a tu cuerpo o los cuerpos de lxs estudiantes? ¿Hubo algo que te incomodó *a vos*?
- ¿Considerás que el período cursado en virtualidad modificó o afectó los modos de relacionarse de los cuerpos? ¿En qué aspectos?

Dentro de las trayectorias recibidas, hubo relatos muy desparejos: algunos con mucha minuciosidad y otros que no tomaron ningún aspecto de las preguntas orientadoras. Es válido aclarar que había una hipótesis previa: no hay instancias en la formación docente inicial donde los cuerpos entren en juego, por fuera de los modos somáticos de atención culturalmente elaborados para las instituciones educativas (Csordas, 2010). Es decir, fuera de las reglas convencionales dentro de las cuales estamos acostumbradxs a verlo: el uso de la cabeza, un cuerpo parado que es de quien enseña, varios cuerpos sentados, que son de quienes aprenden. Está constituido culturalmente cómo estudiamos, enseñamos, y cómo nuestros cuerpos son en esas actividades, tareas o trabajos.

Los cuerpos docentes en el aula: ¿prendidos o apagados?

Pareciera ser moneda corriente en las instituciones educativas la necesidad de que tengamos un cuerpo y no seamos un “soy corporal encarnado” (Sardi, 2020).

Podríamos pensarlo en otras palabras: "O mundo público do ensino institucional era un local onde o corpo tinha de ser apagado, de pasar despercibido" (Hooks, 2013, p. 253). En la mayoría de los momentos escolares, salvo la excepcionalidad que los convoque, los cuerpos, retomando a Hooks, deben ser apagados, como si tuvieran un interruptor que permitiera hacerlos pasar desapercibidos, tornarlos invisibles y dejar solo como barro para la alfarería del aprendizaje la cabeza, la mirada, el oído, y la quietud corporal. O, al decir de Morgade (2011), la escuela ha entronizado lo racional, disociándolo de la vida afectiva y la corporalidad.

En diálogo con estos planteos, así lo expresa unx de lxs estudiantes:

> haciendo memoria la gran mayoría de materias no requería un movimiento auténtico del cuerpo ni se formaba en su uso, principalmente las de la estricta formación en Geografía, las cuales tenían la característica clásica del profe parado frente a los estudiantes sentados en bancos.

En el testimonio podríamos decir que se nombra la forma escolar que adopta la pedagogía tradicional. Aquella pedagogía vertical, de extensión de saberes, donde la figura central es la de lxs docentes. No obstante, esta forma de acomodar el dispositivo escolar con un sujeto parado (supuestamente quien enseña) y lxs demás sentadxs en bancos (supuestamente quienes aprenden) no solo es adoptada por la pedagogía tradicional. En ocasiones, se pueden observar propuestas de enseñanza que rompen con la mirada tradicional, al pensar el lugar de la participación de lxs estudiantes, la mirada sobre el contenido, la posibilidad de cuestionarlo y la problematización de la realidad; y que sin embargo el armado del escenario escolar y de los sujetos encarnados en ese escenario no se cuestiona. ¿Por qué sucederá? ¿Por qué podemos, como docentes, repensar el lugar de lxs estudiantes, la pregunta, la no neutralidad del conocimiento, y no el dispositivo, el escenario del aula? ¿Qué nos ata a ese formato? ¿Qué tipos de garantías encontramos en él?

Podríamos pensar que este escenario se va construyendo a partir de la concepción que se brinda sobre "el cuerpo" en la formación docente. Es decir, hay una concepción sobre el cuerpo, una mirada sobre a qué llamamos cuerpo que produce un determinado armado y disposición del espacio. Si solo se concibe el cuerpo como el recipiente

que alberga la mente, que es a su vez la destinataria del proceso educativo, no tiene objeto alguno diseñar o ponernos a pensar en cómo construir el escenario de aprendizaje: con que estén sentadxs, y con la posibilidad de escuchar, de ver, es suficiente.

En línea con esto, Lopes Louro (1999) repone:

> Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo del habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para tareas intelectuales, pero posiblemente desatentos o torpes para otras tantas. (p. 7)

De este modo, quienes llegan al nivel superior ya guardan en su experiencia una abundante cantidad de horas escolares, son sujetos que disciplinadxs con gestos, silencios, palabras y comportamientos pueden dar cuenta de cuáles resultan adecuados para la escuela y cuáles no. Esto no quiere decir que un cuerpo quieto es malo y un cuerpo en movimiento es bueno, no estamos haciendo valoraciones morales. Pero sí estamos pensando por qué es esta concepción de tener y no de ser un cuerpo la que prima en la lógica escolar. En ocasiones, a causa de no haber pasado por otro tipo de experiencias, no repensamos ni imaginamos que podemos habitar los espacios educativos de modos corporales diferentes.

La imposibilidad en el camino de la formación inicial de empezar a pensarnos como cuerpos que estructuran el sentido del mundo, a movernos, sentirnos, sostiene todo lo aprendido en el disciplinamiento de los otros niveles. Y nos vuelve torpes, o desatentos al "soy corporal", quizás hasta generar un cierto temor a vincularse con otros cuerpos. ¿Cómo es relacionarse, involucrarse *siendo* cuerpo? ¿Cómo sería ejercer la tarea docente si se asumiera esta concepción? ¿Cómo se modificarían nuestras aulas, nuestras clases?

En los relatos, este temor aparece desde el siguiente lugar:

> una idea que no sé si [es] consciente o inconsciente que aprendí es que a los estudiantes no se los toca, que es mejor estar con los brazos en la espalda como

> anciano mirando una obra en construcción que poner una mano en el hombro de algún alumne, por las múltiples consideraciones que puede tener para ellos, sus padres u otros docentes. Por más que vos no tengas ninguna segunda intención sino la de demostrar confianza como docente y seguridad para que ellos puedan expresarse sin temores ante una imagen de autoridad de esta relación asimétrica de poder. El contacto físico con los estudiantes es uno de los aspectos que más me preocupa por este temor a que se consideren segundas intenciones donde no las hay.

A fin de analizar el testimonio podríamos dividirlo en dos partes. Por un lado, el temor de tocar a unx estudiante y, por el otro, la construcción que se hace desde el cuerpo por ese temor.

Para pensar el primer aspecto, es necesario retomar esta creencia consciente o inconsciente de que "a los estudiantes no se los toca". Esta frase tiene una matriz real, es decir, han sucedido y suceden en las instituciones educativas situaciones de abuso y acoso por parte de docentes, preceptores y adultxs hacia estudiantes, que merecen y deben ser nombradas y tratadas con la relevancia que los hechos ameritan. El testimonio manifiesta preocupación acerca de cómo lograr un clima de confianza, seguridad, comunicación, sin generar una sensación que pueda ser leída como "segundas intenciones". Ahora bien, es inevitable preguntarse: la posibilidad de que esta lectura suceda, ¿debe teñir toda práctica educativa? Porque podría llegar a suceder que esas prácticas solo queden reducidas al temor y no se amplíen ni complejicen sus sentidos de enseñanza, porque lo que predomina es el temor a que se busquen segundas intenciones en las acciones docentes.

En diálogo con este temor, Galli (2020) plantea que la judicialización en las escuelas en gran medida avanza y desplaza la pedagogía en las relaciones escolares. En los últimos años, encontramos un crecimiento de la lógica punitiva, presente a través de denuncias y sumarios[3] que muchas veces luego quedan en la nada o no

3. Es válido mencionar que en ocasiones estas denuncias o sumarios son por motivos de las luchas y resistencias encaradas por lxs docentes.

resultan ciertos, pero que dañan los lazos que se tejen en las instituciones. En este sentido, una de las hipótesis que propone P. Meirieu (Brener et al., 2019) para comprender estos procesos de judicialización es la fragilización de la relación entre la escuela y la comunidad, el modo en que la pérdida de los lazos solidarios promueve acusaciones cruzadas de actores sociales que antes se encontraban ensamblados.

Si recuperamos el término *immunitas* (Esposito, 2005), pensado como el predominio de lo propio sobre lo común, como lo contrario a los sentidos y relaciones con la comunidad, esto puede llevar a mirar a los demás como amenaza. Es decir, como docente, me siento amenazado por esos otros cuerpos, que no sé cómo reaccionarán o qué sentirán, pensarán o registrarán lo que hago, lo que corporalmente soy. En la búsqueda de esta inmunidad, el accionar de lxs docentes parece replegarse sobre su propio cuerpo.

Sin vínculo con la comunidad, con la otredad, es complejo llevar adelante la tarea de enseñanza, que, como práctica social, necesita de dos o más sujetos encarnados, de cuerpos vividos en juego. Y dentro de esta práctica educativa, muchas veces se entrelazan prácticas de cuidado en la tarea que requieren de un contacto, de un acercamiento mediado por el consentimiento, con los otros cuerpos. ¿Es posible pensar una práctica de enseñanza libre de contactos, libre de roces y cercanías?

El segundo aspecto para analizar del testimonio es, como describe el entrevistado, la construcción del cuerpo por ese temor. Es decir, cómo somos un cuerpo cuando nos habita el temor y cómo conformamos una corporalización diferente cuando nos habita, por ejemplo, la alegría. El cuadro que nos muestra es: “los brazos en la espalda, como un anciano mirando una obra en construcción”. La imagen construida resulta interesante: busca inmovilizar los brazos llevándolos a la espalda (como para que no tuvieran alcance), le otorga vejez al cuerpo como rasgo opuesto a quien relata (varón joven y ágil), y por último centra su acción en la mirada: mirar de qué modo algo sucede (una obra en construcción), pero no participar de ella. ¿Qué dice para lxs estudiantes unx docente que se forma corporalmente así? ¿Qué está construyendo este cuerpo frente a los otros cuerpos? ¿Qué mirada hay sobre lxs estudiantes: son una obra en construcción? ¿Obra de quién? ¿Qué buscamos construir?

Parecería que busca dar cuenta con su cuerpo de la distancia necesaria para que nadie malinterprete su cercanía, o contacto físico. En este aspecto, podemos volver a los modos somáticos de atención de Csordas (2010): cómo atendemos a los otros cuerpos, y cómo atendemos al propio cuerpo en función de ese entorno intersubjetivo que se gesta.

Al decir de Vega (2010), si "la principal relación es de intercorporeidad y la percepción de los otros es posible a través del cuerpo y a causa de la condición de corporalidad" (p. 26), no podríamos construir procesos educativos sin esta relación de intercorporeidad. El punto es decidir qué implica esta relación de intercorporeidad en el aula. ¿Implica una cercanía, un gesto, un roce, una palmada en el hombro, una mirada, un abrazo, una palabra? Este ser cuerpo en el mundo, ¿cómo se despliega en los procesos de enseñanza? Si hay mensajes conscientes o inconscientes transmitidos en la formación inicial de que "los cuerpos de los estudiantes no se tocan", parecería que un modo de ser cuerpo en el mundo del aula es a través de la distancia, de evitar la relación de intercorporeidad, o al menos ese fue el registro de lo transmitido en la formación de este futurx docente.

Dime cómo te vistes y, ¿te diré de qué trabajas?

Otros dos testimonios traen para el análisis lo referente a la imagen corporal o la estética corporal:

> Sé que me salgo de la biografía en el profesorado, pero cuando hice mi primera suplencia la rectora me recomendó unos ciertos niveles de vestimenta mínimos para concurrir a dar clases. Obviamente acaté la orden oculta, pero personalmente no considero la excesiva formalidad como una necesidad o al menos no me gusta. Obviamente no daría clases con un conjunto deportivo ni con ropa destruida, pero tampoco me resulta agradable el ir a dar clase en camisa. Es una prenda que me resulta bastante incómoda para el cuerpo y más aún si debo exponerme a una labor o situación que dé lugar a tensión, nervios o requiera de realizar muchos movimientos para ser expresivo.

> Durante la residencia asistí a un privado y, bueno, uno siempre piensa en qué ponerse, cómo ir, como si la imagen demuestre qué llevamos dentro. Capaz para los estudiantes es copada la ropa que uno lleva, pero para los directivos o pares docentes no.

Si bien los dos testimonios apuntan a la vestimenta, el primero da cuenta de una recomendación en su primer trabajo, en su formación profesional; y el otro aporta una tensión interna en el momento de la residencia, en el tramo de la formación inicial.

En ambos aparece la construcción de una imagen corporal: de qué forma/s elegimos, bajo condiciones culturales, mostrarnos hacia lxs demás. La vestimenta expresa posicionamientos en el campo social y político, marcas sexo-genéricas, posibilidades económicas, pertenencias a grupos e identidades. "Es por esto que [...] invertimos mucho en los cuerpos. De acuerdo con las más diversas imposiciones culturales, nosotros los construimos de modo en que se adecuen a los criterios estéticos, higiénicos, morales, de los grupos a los que pertenecemos" (Lopes Louro, 1999, p. 4).

Al pertenecer al grupo de docentes de escuela secundaria: ¿cuáles son las identidades de representación hegemónica sobre estxs? ¿Qué representaciones de *ese* grupo son aceptadas y validadas? ¿Cuáles son las que se desprecian o se discriminan? ¿De qué modo identificamos como sociedad a lxs docentes de escuela secundaria?

En estxs docentes en formación se ve la tensión por sostener de algún modo aquello que se espera del rol que van a ocupar y la creencia o rasgo personal que tenían previo a ese rol. El comentario de la directora "de unos ciertos niveles de vestimenta mínimos" de algún modo da cuenta de la construcción de una identidad docente hegemónica, a la cual se la considera normal, esperable y que ejerce su poder sobre las identidades que se están formando. En este sentido, Lopez Louro (1999) da cuenta de cómo la representación que tenemos de esas identidades da forma, moldea y refuerza, de este modo, las relaciones de poder en que se inscriben las practicas educativas.

En diálogo con estos testimonios, aparece otro:

> recuerdo una profesora del depto. [departamento de Geografía], la cual siempre iba muy provocativa y era señalada como la profe *hot* no solo por los varones,

> sino también por las mujeres, sus maneras de dar las clases también eran muy provocativas, en el sentido que ejemplificaba siempre llevando todo a la realidad. Siempre que uno preguntaba para anotarse en su cátedra, era recordada como la profe de calzas de besitos, camisas muy apretadas, mostrando sus tatuajes o la profe *hot*, sin importar que sus clases eran buenas ya que el curso que dictaba es importante para nosotros futuros docentes. Ahí tenemos un cambio en el sentido de que uno capaz se siente incómodo frente a ella. Mientras tanto, ella se siente súper bien frente a nosotros.

Al retomar ideas antes mencionadas, podemos decir que nos entrenamos para clasificar a los cuerpos por esas marcas que logramos leer en ellos, marcas dadas por la ropa, el aroma, el cuidado, los adornos, tatuajes. Y una vez que decodificamos esas marcas, las ubicamos en ciertas casillas: esta es una profe *hot*, por sus calzas, por su camisa ajustada, porque su cuerpo provoca. Ahora bien, ¿qué significa que un cuerpo provoque? ¿Es su cuerpo el que provoca o la lectura, clasificación y encasillamiento que se hace de esas marcas? ¿Por qué aparece en este testimonio, como en uno de los anteriores, la mención a la incomodidad? ¿Qué nos incomoda de nuestro vínculo con el cuerpo propio y los cuerpos ajenos?

Si pensamos el testimonio en términos de relaciones de género y sexualidades, el cuerpo de la docente aloja normas de vestimenta que parecerían no ser aceptables para su desempeño profesional. Es decir, una apariencia que en otros ámbitos puede ser válida en una mujer, pero que, por su rol, aquí resulta inaceptable, o al menos parece ser signo de incomodidad. Ello hace posible que Morgade (2011) plantee que "hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable 'ver' esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar de lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo incierto y lo caótico" (p. 14).

En este sentido, es imperante que pensemos en cómo los cuerpos, en los espacios educativos, al salirse de la norma, generan incomodidad e incertidumbre. Si pretendemos dejar de lado la desexualización, para ello es necesario asumir que los cuerpos de lxs docentes también son sexuados, y no es algo que cuenta solo para mirar a lxs estudiantes, a lxs jóvenes, o a las nuevas generaciones. La pasión es parte de la tarea docente, como también lo es la seducción. Ser apasionadxs a la hora de pensar, crear

y poner en marcha una clase genera seducción en quienes participan. Pero esto se puede mostrar en el conocimiento y parecería que no en el cuerpo. ¿Por qué quien escribe caracteriza la ropa: "calzas con besitos", "camisas apretadas"? Aclara que sus clases eran buenas, pero no puede dejar de mencionar que la docente mostraba sus tatuajes. Aclara que la materia es importante, pero si uno preguntaba por su materia, decían que era la de "la profe *hot*". Es decir, parecería que nada del accionar de esa docente iba a superar la representación que de ella se tenía por estas marcas.

En este sentido, podríamos pensar que hay un *habitus* (Bourdieu, 2007) construido y transmitido sobre cómo es el cuerpo de unx docente, sobre cómo se viste una docente. Romper con esas herencias, transmitidas de manera consciente e inconsciente en la formación inicial, bordea los rasgos de la incomodidad. ¿Será que, si la docente se hubiera vestido de otra forma, habría sido recordada por los contenidos brindados en su materia? ¿Será que, si el profesor hubiera sido un varón, habría sido recordado positivamente como un gran seductor, y no como un provocador? ¿Será que podemos pensar el cuerpo docente por fuera de las normas hetero, binarias varón-mujer?

Algunas reflexiones finales

Los testimonios nos permitieron, en este artículo, tener una pequeña puerta de entrada al modo en que se experimenta el cuerpo en las aulas de formación docente. Estas miradas subjetivas nos ayudan a no dar por sentado lo que sucede en estos espacios. Si bien la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) comenzó a trazar caminos para que en la formación docente se elaboraren preguntas sobre aspectos a los que siempre, en las instituciones, se les dio la espalda (a saber: lo intuitivo, lo emocional, las necesidades y exigencias corporales), también es cierto que muchas veces ese camino se transita verbalmente y no a partir de la experiencia de ser cuerpo. Es por eso que "no es solo conocer como proceso cognitivo, sino de un saber que implica la apertura y el ensimismamiento de los cuerpos y que sucede en el inevitable relacionamiento. 'Ser cuerpo' se aprende y lo que somos se va transformando de acuerdo con la experiencia del contexto: en la corporalización hay saber" (Sardi et al., 2020, p. 122).

Si ser cuerpo se aprende, será tarea necesaria de quienes enseñamos poner en nuestras planificaciones, en nuestras aulas, en nuestras clases este saber del cuerpo en juego. Los testimonios dan cuenta de lo lejos que estamos de que esto sea algo más que una mera posibilidad, pero también dan cuenta de la necesidad de que esto ocurra. Es decir, del valor que puede darle a la formación como docentes poder tomar los saberes que en la corporalización se ponen de manifiesto. Las aulas en formación docente podrían convertirse en espacio de exploración, creatividad, de apertura a ensimismar cuerpos.

Durante mucho tiempo se formó a lxs docentes con estrategias y técnicas para concretar la inmovilidad, al entender el movimiento dentro del aula como desorden. Hay en las raíces de esta premisa aspectos que algunos niveles educativos –como el inicial y el primario– debido a sus historias y matrices lograron, poco a poco, deconstruir. En la formación de docentes para estos niveles, se abrió el panorama a otras tradiciones pedagógicas, al mirar el movimiento como parte del sujeto que aprende, y eso permitió que el juego, la canción, la expresión corporal y otras disciplinas artísticas sean parte de la formación. Pero no pasó lo mismo con la formación docente para la escuela secundaria. Quizás, como ha sido presentado al inicio, esto se deba al fuerte sesgo que sigue tiñendo la tradición academicista (Davini, 2005). Y que esto no solo concentra la formación en lo disciplinar, sino también en una lógica moderna (y diría hasta masculinista y cisheteronormada), donde lo que prima es lo racional desencarnado, disociado de la relación vivida con el mundo. Pero en la intención de experimentar el ser cuerpo, los saberes pedagógicos corren la misma suerte que los saberes disciplinares y se amoldan a una mirada racional. Parecería que esta lógica afecta los espacios de las aulas de todas las materias, y no es solo una cuestión de las disciplinares (al menos, por lo que dan cuenta las narrativas).

Cada propuesta pedagógica tiene una mirada sobre el cuerpo, y en cada contexto, época y territorio las pedagogías confluyen, se multiplican o se hegemonizan. Pero nunca dejan de lado el gobierno de los cuerpos. Aquellos aspectos de la pedagogía más tradicional, centrada en el control y disciplinamiento de los cuerpos, asusta a quienes se posicionan en una pedagogía nueva, donde las funciones otorgadas a los cuerpos, en algunos aspectos, son otras. Cada época deposita en sus pedagogías un conjunto de expectativas sobre la educación del cuerpo. Es decir, la mirada que

desde la pedagogía hegemónica se construye sobre el cuerpo se teje con lo que social, económica, política y culturalmente se espera de él. ¿Será posible desde una pedagogía crítica construir una mirada contrahegemónica de los cuerpos o una pedagogía desde los cuerpos?

Es aquí donde podemos preguntarnos por el lugar de la pedagogía crítica en la formación docente. Como ya se mencionó, es McLaren quien entiende al cuerpo como subjetividad encarnada y quien también presenta como tarea de la pedagogía crítica descubrir y colaborar con las formas de resistencia a la cultura dominante desde los cuerpos (McLaren, 1997).

En este sentido, un aspecto a tener en cuenta para poder resistir y generar nuevas subjetividades es el acceso a un espacio pedagógico que brinde la experiencia de esta apertura a la complejidad de ser cuerpo. En la formación docente inicial, las propuestas recibidas marcan el desarrollo de las propias prácticas en las futuras clases. No tener experiencia en ser cuerpo, en aprender a ser cuerpo, complica la posibilidad de crear esas propuestas en el futuro de la tarea. Abrir esta puerta no tiene que significar montar en todas las clases una escena, ni tampoco convocar al ridículo. Pero sí empezar a incluir momentos, espacios que convoquen otros modos de aprender, propuestas que busquen el movimiento, registros de otros modos corporales, análisis de imágenes corporales, expresiones y discusiones centradas no solo en la palabra.

Nos queda un bello camino donde confrontar con nuestras propias sombras de la tarea docente, para evitar seguir, como formadorxs de docentes, programando prácticas que moldeen e inhiban el ser cuerpo. O, ¿por qué no?, para construir espacios que nos permitan barajar y dar de nuevo, animándonos a apostar por una pedagogía crítica, creativa, plural y feminista.

Referencias

Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro.* Buenos Aires: Hekht.

Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (coords.) (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.

Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica.* Buenos Aires: Biblos.

Citro, S. (coord.). (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Csordas, T. (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 17ª edición.

Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Galli, G. (29 de mayo de 2020). Cuando la judicialización desplaza la pedagogía. *Revista Siete3siete* (online). https://revista.suteba.org.ar/2020/05/29/cuando-la-judicializacion-desplaza -a-la-pedagogia/

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.

Lopes Louro, G. (org.). (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (Trad. Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade). Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Trad. Pilar Pineda Herrero). Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (2003): *Phénoménologie de la perception*, París: Gallimard; trad. cast. de J. Cabanes, *Fenomenología de la percepción*, México D.F. – Buenos Aires: Planeta De Agostini, 1993.

Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU.

Sardi, V. (2020). Cuerpos/saberes significantes en la formación docente en Letras. En *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación* (cap. 2). Bogotá: Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.

Recepción: 14/02/2023

Aceptación: 10/04/2023

Roxana Perazza,[*] Estela Fernández[**] y Mario Oporto[***]

Mesa de discusión

Problemas y desafíos en torno a las relaciones entre la carrera docente y la formación

En octubre de 2021, la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional organizó una mesa de debate en la que propuso reflexionar acerca de las relaciones entre la carrera docente y la formación. La iniciativa tuvo lugar a raíz de la sanción en la legislatura porteña de un nuevo estatuto del docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en mayo de 2021. Un aspecto importante de este nuevo estatuto es la modificación de la carrera docente. La medida tuvo una importante repercusión en los medios de comunicación y generó disconformidad en gremios y otros colectivos de docentes, sobre todo porque estos reclamaron que no fueron convocados para participar de la construcción de esta nueva legislación que plantea modificaciones en la regulación de su trabajo.

En el espacio público, siguiendo la actual tendencia reificadora de los medios, la discusión se expresó de manera dicotómica: *sí a la modificación de la carrera docente – no a la modificación de la carrera docente*, como si la toma de posición a este respecto fuera independiente del contenido y las condiciones de esa carrera.

*. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso), especialista en Políticas Públicas. Profesora de la Escuela Normal Superior N° 7, subsecretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000-2003), secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003-2006).

**. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, rectora del Instituto de Enseñanza Superior Juan B. Justo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, presidenta del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE).

***. Profesor de Historia, subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1999-2001) y Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2001-2005) y (2007-2011), profesor de las Universidades Nacionales de La Plata, Lanús y Rafaela y asesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional estamos atentos a las relaciones entre los debates públicos sobre cuestiones educativas, las decisiones políticas y el mundo académico, como parte de la tarea formativa. En este caso, consideramos que era necesario analizar qué concepciones subyacen a las distintas opciones que se conciben para una carrera docente, qué supuestos sobre la enseñanza, sobre la escuela y sobre el trabajo docente implican los posibles cambios.

A partir de esta posición propusimos una conversación pública con las y los estudiantes de la Maestría en Formación Docente y con docentes de otras instituciones sobre las relaciones entre la carrera docente y la formación. Invitamos a esa mesa a tres reconocidos colegas del mundo educativo que conjugan el trabajo académico con la acción política para que nos ofrecieran sus puntos de vista: Roxana Perazza, Estela Fernández y Mario Oporto. La Maestría en Formación Docente y la *Revista Análisis de las Prácticas* agradecen su disposición a compartir sus miradas y nutrir así nuestra agenda de discusión.

Intervención de Roxana Perazza

Creo que es pertinente entender que estamos en una época de cambios en relación a los modos de pensar los vínculos y de percibir las instituciones educativas. Para reflexionar sobre la temática propuesta por la mesa es imprescindible incorporar la clave de época de modo tal de complejizar las preguntas y la construcción de respuestas. Estas últimas no son contra los docentes, no son sin los docentes pero no son solo con los docentes. Debemos invitar y discutir con otros sectores de la sociedad. Para empezar a pensar la formación docente inicial un punto de partida es preguntarnos sobre los saberes necesarios que debe adquirir un estudiante que hoy egresa del sistema formador. Es una pregunta muy abarcativa y el desafío sería intentar contestarla desde la formación docente inicial en diálogo con la formación docente continua y en el marco de la carrera docente. Podríamos imaginar posibles respuestas a partir de la interrelación de estas tres instancias. Resulta difícil considerar la formación docente inicial distante de la formación docente continua sin concebirla como parte de un dispositivo docente. A la vez, es necesario diferenciar

la formación docente para nivel primario e inicial de la de la escuela secundaria. Al mismo tiempo, tanto el trabajo como el puesto laboral varían según el nivel educativo y la modalidad. Sin embargo, subrayando esta situación, entiendo que existen cuestiones que son factibles de ser pensadas bajo un marco general y orientador.

El trabajo docente hoy, en este sentido más general, tiene como características específicas la estabilidad y el hecho de que es predecible. Un egresado de un instituto de formación docente puede anticipar cómo será su futuro laboral; sabe que el sistema escolar ofrece dos posibilidades: estar frente a alumnos durante un período que va de veinte a treinta años o asumir un rol de conducción. Uno de los aspectos más complicados del trabajo docente es que presenta pocos desafíos profesionales en el mediano plazo. La propuesta más innovadora a la que se enfrentan los maestros es cambiar de grado o sala, no existen otras alternativas para aquellos que no quieren estar en un puesto de conducción. Y sabemos que en los últimos años se ha incrementado cada vez más la dificultad para la cobertura de cargos de conducción: entre otras cuestiones, las escuelas están estalladas y asumir la conducción bajo determinadas condiciones de trabajo resulta una propuesta laboral poco atractiva. Pero lo cierto es que no existen otras alternativas. Y en este sentido a mí me parece que estamos en deuda con el sector docente en relación con la propuesta laboral vigente. Este problema no solo es específico de la Ciudad de Buenos Aires: las propuestas provinciales comparten marcos generales y criterios de ingreso y ascenso a la carrera bastante equivalentes.

A la pregunta inicial sobre los saberes necesarios que debe aprender un estudiante a lo largo de su trayecto formativo inicial y ante las posibles respuestas que se podrían construir si, como ya mencionamos, ponemos en diálogo la formación docente inicial con la continua y con la carrera docente debemos, necesariamente, incorporar la variable presupuestaria. Esta propuesta requiere sin duda de un incremento de fondos no solo para la mejora estructural de salarios docentes, sino para la creación de otros puestos de trabajo.

Podríamos analizar las propuestas tanto de América Latina como de Europa para comprender otras lógicas con las que se han construido los puestos laborales y los trayectos formativos en el marco de determinadas organizaciones institucionales y de acuerdo a determinadas nociones acerca del enseñar y del aprender. Entiendo que sería potente proponer espacios de trabajo dentro del sistema escolar, es decir

dentro de la escuela. Por ejemplo, podríamos imaginar que un docente pueda acceder a un puesto de trabajo que no sea frente a alumnos, durante un tiempo, para acompañar a docentes. En algunas provincias se están llevando a cabo experiencias focalizadas pero interesantes que se centran, por ejemplo, en el acompañamiento de aquellos docentes que recién ingresan al sistema escolar. Ese es un puesto de trabajo interesante y una experiencia profesional distinta. El hecho de acompañar y trabajar con un colega puede pensarse como un proceso de formación continua, en tanto y en cuanto se le ponga intencionalidad a dicha propuesta. Es menester el desarrollo de una propuesta formativa para aquel que acompaña a otro en la tarea de enseñar, no es algo natural o espontáneo, no es *algo que se sabe hacer por los años ya trabajados*. En otras palabras, cuando hablamos de vincular la carrera docente y los espacios de formación docente continua, estamos pensando en esta clave.

Como ya expresamos, los docentes tienen reducidas oportunidades de salir del aula y aquellos que por alguna razón la tienen, lo hacen bajo la figura de la comisión de servicio y, por lo general, no retornan a sus puestos de trabajo. La propuesta consistiría en que los docentes desarrollen otro tipo de trabajo con docentes, pero sin la responsabilidad directa de estudiantes a cargo por un tiempo determinado dentro de la escuela y, una vez finalizado ese período, que retomen su trabajo en el aula. Esto generaría cierta movilidad horizontal y entiendo que contiene una potencialidad interesante y poco explotada. Fundamentalmente, estas propuestas discuten el predominio de movimientos verticales en la carrera docente y los reducidos puestos de trabajo horizontales, e intenta abrir el abanico de posibilidades de desempeño profesional docente sin restringirlo solo al estar frente a alumnos.

No habrá que olvidarse del contexto: en los últimos largos años, observamos políticas públicas basadas en el desprestigio del sector docente (calificados de vagos, que trabajan poco, que disfrutan de muchas vacaciones, que realizan muchos paros, que no están capacitados, etcétera). Una de las consecuencias es que el sector se vuelve conservador, intenta sostener lo conseguido hasta el presente y frente al ataque, cualquier propuesta de cambio es sinónimo de reducción de derechos laborales. Es difícil pensar estos cambios y llevarlos a cabo en un clima de desconfianza. Y cuando estamos con gobiernos respetuosos de los derechos de los trabajadores y las trabajadoras estos temas no se ponen en agenda porque se quiere evitar el conflicto.

Además, a este marco se suma un dato significativo: docentes, con pocos años de ejercicio de la profesión, están pensando en abandonarla y cada vez son menos los jóvenes que quieren estudiar para trabajar como maestros. Es verdad que esto no pasa solo en Argentina, pero me parece que deberíamos mirar esta situación con seriedad. Tenemos que tomar nota para pensar otras propuestas. Estamos en una situación complicada en donde se articulan de un modo particular promesas de política educativa incumplidas ya vaciadas de sentido, con el tema salarial docente que no está solucionado de modo estructural de la mano de un sistemático desprestigio de la tarea de enseñar y la falta de reconocimiento social.

Por otro lado, si bien desde el punto de vista institucional en las escuelas tenemos un discurso sobre el trabajo docente en clave colectiva, en la vida cotidiana de las escuelas es difícil trabajar con otros. Cuando el trabajo colectivo sucede se sostiene a base del voluntarismo por parte de los actores, pero ya sabemos que esto sin una trama institucional se desarma. Estas cuestiones forman parte de las promesas incumplidas, que se suman a las deudas para con el sector. Y las deudas nos inhiben de pensar y formular preguntas incómodas. Nos estamos volviendo bastante conservadores con lo que pensamos y "respetuosos" del *statu quo* a la hora de pensar lo que vendrá... lo que queremos que venga...

Intervención de Estela Fernández

En primer lugar, agradezco y me honra que la comisión académica de la Maestría en Formación Docente de la UNIPE me haya invitado a formar parte de un panel con figuras destacadas de la educación argentina para pensar juntos las vicisitudes de la carrera docente y la formación, que nos problematizan e interpelan. Agradezco la invitación desafiante a encontrar en la incomodidad de las preguntas el punto de partida de las posibles respuestas.

Pertenezco a un colectivo que nuclea a autoridades de los institutos de formación docente de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires (CESGE). Nos conformamos de modo autoconvocado hace más de quince años con el fin de trabajar interinstitucionalmente las problemáticas comunes a los Institutos de Formación Docente (ISFD).

Hacia fines de 2017, cuando el Ministerio de Educación de la CABA anuncia la creación de la Unicaba, universidad que nuclearía a los 29 profesorados, subsumiéndolos, desintegrándolos, el CESGE asumió inmediatamente el enorme objetivo de evitar esa desintegración. Claramente, solo no hubiera podido. Junto a las comunidades de los profesorados (docentes en actividad y jubilados, estudiantes, graduados, especialistas, familias), se generó espontáneamente un movimiento sin precedentes en nuestra ciudad en defensa de los institutos. Nuestra tarea se centró en "dar a conocer" cómo se forman los docentes en las carreras de profesorado; nos fue preciso buscar canales de diálogo con la sociedad para intentar desmitificar la imagen que se fue generando a lo largo de los últimos años acerca de la escuela, de la docencia y de la formación docente. Una imagen que el propio Ministerio de Educación de CABA oficializó en su discurso a partir de ese momento y que muchos medios de comunicación masivos se ocuparon de difundir. El mismo proyecto Unicaba fue presentado como solución al problema de la formación docente, a la que se acusó de conservadora, tradicionalista, vetusta, alejada del mundo tecnológico y de las demandas de la sociedad del siglo XXI, a la vez que guiada por el objetivo de "adoctrinar ideológicamente" a los futuros docentes.

Asumimos una actitud defensiva. Se hacía preciso detener la propuesta ministerial dejando en claro que no éramos conservadores, que no nos oponíamos a la formación universitaria *per se*. Nos oponíamos y nos seguimos oponiendo a la desaparición de los institutos de profesorado como formadores de docentes y a su reemplazo por una universidad, cuyos presupuestos académicos y políticos (intencionalmente ocultos al común de la sociedad) nos preocupan mucho.

El movimiento de defensa de nuestras instituciones nos permitió vernos como conjunto en perspectiva, nos permitió tomar conciencia de nuestras convicciones y de nuestras fortalezas. Ahora bien, nos llevó también a preguntarnos, en medio de tensiones y encrucijadas, por nuestras falencias y nuestras deudas, nuestras dificultades, y por las respuestas aún pendientes a los problemas de la enseñanza y de la escuela. Sin duda, la necesidad genuina de defender y de resistir para subsistir nos puede jugar malas pasadas a la hora de pensarnos críticamente. Genera incertidumbre y desconfianza la posibilidad de hacernos preguntas incómodas, políticamente incorrectas.

Creo que la historia reciente de los 29 profesorados es un ejemplo interesante de las tensiones y encrucijadas que vivimos hoy en día en el sistema educativo en general.

El proyecto Unicaba fue la punta de lanza y punto de partida de una política educativa centrada en un nuevo paradigma acerca de la escuela pública, y los mecanismos implementados, lejos de tender a la búsqueda de un debate colectivo, plural y constructivo, se centraron en medidas y discursos disruptivos y agresivos.

Desde hace algunos años se ha instalado en las escuelas un estado de malestar casi permanente. La docencia vive sentimientos de desgaste, de agotamiento ante el esfuerzo que implica intentar restituir un vínculo cada vez más débil y de tensión con la comunidad. Por un lado, fue necesario buscar respuestas a los efectos complejos que la pandemia generó sobre la vida de las instituciones. Por otro, tuvimos que hacer frente a un estado de cuestionamiento permanente de nuestra tarea. Podría decir que los docentes nos convertimos en coto de caza de la política partidaria. Las formas de enseñanza se convirtieron en objeto de discusión en medios masivos de comunicación, banalizando el debate pedagógico-didáctico. Hoy, cualquier panelista televisivo puede opinar sobre lo mal que se enseña a leer y a escribir, por ejemplo.

Podría interpretarse que solo sostengo un posicionamiento defensivo y conservador que pone las responsabilidades en el afuera y niega toda posibilidad de autocrítica. Pienso que se necesita un debate pedagógico serio que tenga a los docentes como principales interlocutores; no puede hacerse si no se tiene en cuenta, como primera medida, el difícil contexto en el que hoy se desenvuelve la escuela. Es un desafío complejo pero es necesario que nos pensemos críticamente, es imprescindible abandonar una posición defensiva para poder tomar la palabra colectivamente y atrevernos a debatir en voz alta por el malestar, otro malestar, el que vivimos desde hace mucho tiempo (me pregunto si habrá alguna profesión que no lo padezca) y que es distinto al mencionado en párrafos precedentes. Hablo del malestar que genera la propia actividad institucional, los obstáculos al enseñar y al aprender, el vínculo entre la teoría y la práctica, la evaluación, la acreditación, la autoridad pedagógica, por mencionar solo algunos. En este debate quienes formamos futuros docentes, los docentes en ejercicio, los estudiantes de los profesorados, de las universidades, los especialistas y académicos somos los principales interlocutores.

Pero el debate no puede darse si no se tiene en cuenta el contexto socio-político en el que se desenvuelve, si no se parte de la premisa de que el docente es responsable de su tarea, así como el Estado es el responsable principal de diseñar y ejecutar políticas educativas tendientes a garantizar el derecho a la educación y a generar las condiciones materiales y simbólicas idóneas para que tal derecho pueda ejercerse. El debate no puede darse si no se abandona el posicionamiento ingenuo (o malintencionado, según sea el interlocutor) de que "la escuela todo lo puede", que sería otro modo de decir que es "la causante de todos los males". Ni héroes ni demonios. Profesionales valientes, que se atrevan a cuestionar la propia profesión, que se pregunten y problematicen, que busquen respuestas y las evalúen, que exijan condiciones idóneas de trabajo. Profesionales con un enorme desafío por delante

Intervención de Mario Oporto

Reflexionar sobre la formación y carrera docente es central para enfrentar los desafíos que tiene por delante la educación argentina. Es necesario hacer este ejercicio sin nostalgias ni romanticismos. La cuestión docente necesita ser revisada desde el valor de la escuela argentina; lo que tenemos y lo que nos falta; a partir de nuestra mejor tradición.

Partamos desde un importante punto de referencia: la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Aprobada en 2006 con un amplio consenso, la norma estableció las bases sobre las que construir la educación nacional con un sentido federal. Su cumplimiento, no obstante, tuvo inconvenientes surgidos de la realidad social, política, científica y tecnológica de nuestro desigual mundo contemporáneo.

Somos docentes en un ámbito de mucha injusticia social y territorial; los educadores están, en demasiadas circunstancias, agobiados, sobreexigidos, igual que la escuela. Tenemos que tener claros los objetivos, las herramientas que vamos a utilizar y las decisiones que vamos a tomar para hacer posible la aplicación de la ley y revisar la regulación que resulte necesaria.

La nueva realidad que buscamos construir debe surgir de un acuerdo que genere condiciones para el cambio, que busque la desmercantilización de la educación, la democratización y la confianza en el sistema. Para ello hay que aceptar algunos

temas que "incomodan" y apuntar a concretar los asuntos en los que estamos de acuerdo. Pero primero hay que tener la valentía de hacer una agenda de desacuerdos, que tense las discusiones, para ver si podemos superar los problemas.

En el marco de la gestión del gobierno respecto de la educación, nada se puede hacer "sin los docentes" y mucho menos "contra los docentes". Una agenda educativa que se agota, como algunos pretenden, en combatir a los representantes de los docentes es equivocada y pobre. Tenemos que plantearnos qué innovaciones institucionales son necesarias para poder organizar un sistema más flexible, que pueda reinventarse y aprender de la experiencia.

No podemos pretender que sin transformar el sistema y sus instituciones puedan lograrse objetivos que no hemos logrado antes. Plantear la inclusión educativa y no transformar el sistema que expulsa es altamente ingenuo. Los malos resultados conservando el mismo esquema tienden a repetirse.

No es novedoso decir que estamos en crisis, pero es así: estamos en crisis. El decir popular vincula la crisis con la oportunidad; pero si no pensamos profundamente, si no llegamos a acuerdos, la crisis no llegará a ser una oportunidad. Enfrentar la crisis implica grandeza, imaginación y conflicto. Es necesario tener una mirada amplia y una idea sobre las posibilidades que brinda el mundo contemporáneo y la situación particular que presenta nuestra sociedad.

La crisis también se resuelve leyendo la historia, la experiencia de América Latina. Usar ejemplos o "manuales de instrucciones" para imitar no siempre trae éxito. La riqueza de las experiencias en Argentina y en América Latina puede ser un punto de apoyo para reflexionar. No se debe partir de la nada para transformar. Si bien el futuro no es la restauración del pasado, tampoco se puede construir futuro sin la experiencia acumulada.

Un camino interesante sería partir del inventario de lo que tenemos, en este caso de la rica tradición de la formación docente, que va desde el normalismo hasta los institutos superiores actuales. Estamos frente al desafío de romper con el enciclopedismo dogmático, de pensar una educación que tenga como eje lo analítico, lo capacitador y lo cooperativo, no solo en las maneras de organizar a los alumnos, sino también a los profesores, no en función de ideas únicas que explican todo, sino de discusiones de contraste.

Plantear una educación que más que una agenda de respuestas tenga una agenda de problemas nos va a permitir superar la superficialidad enciclopédica para llegar a profundidades temáticas y a capacidades novedosas. También quisiera subrayar la idea de federalismo, el inventario de las experiencias que las provincias han ido generando para transformar, para tocar las bases, porque ya no alcanza con un modelo educativo tradicional para dar respuesta a los problemas.

La mitad de los alumnos que ingresan finaliza la escuela secundaria, tenemos problemas allí hace tiempo y sabemos que la formación de los que alcanzan la meta no siempre es satisfactoria para recorrer otros trayectos, laborales o educativos. Por lo tanto, debemos pensar no solo en la formación docente, sino en qué sistema o proceso de reconstrucción y de nuevas ideas y formas organizativas vamos a plantear. Si los docentes "renovados" van después a trabajar en un sistema todavía arcaico, o si hacemos cambios en primaria o secundaria pero no los hacemos en formación docente, no funciona. Además, no hay transformación posible de la carrera docente sin objetivos sobre qué tipo de educación queremos brindar, qué escuela queremos organizar y cómo vamos a configurar las instituciones, en cuanto mediadoras culturales que se insertan en el mundo y tienen funciones: informar, seleccionar información, analizar el mundo y proponer una visión crítica.

Existe una misión de educar en la contemporaneidad, que la escuela forme estudiantes que puedan salir de la enseñanza obligatoria comprendiendo el mundo en el que viven. Esa contemporaneidad debe estar presente también en los institutos de formación docente. Debemos tener docentes capaces de entender, por un lado, el mundo globalizado, desigual y diverso. Por otro lado, la historicidad de la identidad cultural, de la lengua nacional, de la geopolítica, de la soberanía, de los modelos de desarrollo y del continente en el que vivimos. Tenemos temas urgentes, como escolarizar a los excluidos o mejorar los indicadores de permanencia, promoción y buenos resultados de aprendizaje.

También, se debe fortalecer la educación vinculada al trabajo, a la innovación tecnológica, y al ejercicio de la solidaridad, el respeto a las leyes, la unidad nacional, la democracia, la integración latinoamericana y el federalismo. Esto debe estar presente en la escuela; por lo tanto se debe formar docentes que puedan romper la tensión que ha recorrido la historia de América Latina entre la búsqueda de la

modernización y el fortalecimiento de la identidad cultural. Esto implica algunas preguntas.

¿Cómo podemos lograr políticas que combinen todas estas miradas y eviten la fragmentación y la discontinuidad? ¿Cómo lograr una agenda que abarque las necesidades de la formación docente y la carrera docente en sí, los modelos organizacionales y la formación de los equipos de conducción institucional y de supervisión? ¿Cómo fortalecer las capacidades estatales en la toma de decisiones y tener a la vez una discusión federal?

La "agenda incómoda" debe incluir el debate sobre la formación docente como tarea nacional. Debe responder a qué docentes formar y para qué instituciones, tomando en cuenta que el mundo de la formación docente es heterogéneo, porque forman los institutos, las universidades, el ámbito privado, el público, para la educación inicial, primaria, secundaria, artística, física, especial. Hay que tener en cuenta si formamos docentes para disciplinas particulares o áreas; si se trata de disciplinas que pueden dialogar y trabajar con otras. Preguntarnos también si todos los institutos deben desarrollar formación inicial, o si puede haber institutos de formación continua o acompañamiento.

Estos son solo algunos de los interrogantes para un debate sincero. La cuestión docente es esencial para pensar y transformar la educación argentina. Es tiempo de atreverse a afrontar conversaciones difíciles y a enfrentar los desafíos pendientes para hacer de la situación actual una verdadera oportunidad.

Intercambios posteriores a las intervenciones

Participante: Considero que el trabajo colectivo docente sería posible con voluntad política de inversión para que los momentos de encuentro no dependan únicamente de la buena voluntad frente a lo imprevisible de cada trabajo.

Roxana Perazza: Sí, pero no es solo una cuestión de inversión, es más complejo. También hay que construir una intencionalidad institucional y ponerle contenido al trabajo colectivo. Por decreto nadie trabaja colectivamente, por más que se

disponga de fondos. Nuestra historia como sistema tiene ejemplos en los que han confluido una intencionalidad política, determinadas condiciones materiales y simbólicas construidas en cada nivel educativo, en cada escuela. Lo material es una condición necesaria pero no suficiente.

Participante: Cada institución tiene que ir construyendo su espacio de trabajo colectivo también desde la formación del tipo de perfil docente que estamos creando, si apuntamos a un sujeto que se representa como independiente en su tarea o a uno que considera que tiene que trabajar en relación con un colectivo.

Roxana Perazza: A mí me parece que los institutos de formación docente, después del cambio de planes de estudio en casi todas las provincias, fueron el único nivel educativo en el que se crearon cargos de manera horizontal. Es interesante lo que pasó en las instituciones educativas del nivel superior con la construcción de los cargos de coordinación. Hubo cierta apelación al trabajo colectivo entre los profesores de los institutos de formación. Pero no es fácil propiciar o enseñar el trabajo colectivo si en la propia institución los profesores no trabajan colectivamente, es algo característico en nuestro sistema educativo. Tenemos un discurso que apela a lo colectivo pero en la institución prima el trabajo individual en unos tiempos en que se propicia y sobrevalora la individualidad de las personas. Nos enfrentamos con un discurso de época que nos invita a cuidarnos y a generar placer desde el punto de vista individual, lo colectivo no tiene buena prensa. Y a la vez creemos que por la complejidad que está presente en la escuela la salida es colectiva. Es difícil trabajar de manera individual en la escuela, pero esto se da por las condiciones institucionales y por la propia cultura institucional.

Participante: El tema es cómo desarrollar una auténtica autonomía e instrumentar formas genuinas de participación docente, cómo problematizar estas cuestiones al pensar en la formación inicial docente.

Estela Fernández: Yo creo que nos falta sistematización. Tenemos problemas, al interior de las instituciones, para sistematizar encuentros. Los encuentros colectivos

en general son propuestas que aparecen ante una necesidad, son aislados, pese a que vemos los buenos resultados. En este mundo individualista las respuestas son individuales, pero cuando apelamos a lo colectivo sentimos un bienestar y muchas ganas de participar. También es cierto que la imagen del maestrito con su librito está arraigada en nuestra escuela y en la formación. El individualismo lleva muchos años en esta patria, no se limita al mundo actual. Habría que pensar que las instancias de sistematización son necesarias para que esas experiencias pequeñas, voluntaristas, que generan tanto bienestar, formen parte de la organización institucional.

Participante: Falta generar instancias de sistematización centralizadas en lo pedagógico, algo que cuesta en el contexto de una escuela sobrecargada por atender cuestiones sociocomunitarias. Es necesario pensar en cómo hacer que lo colectivo se transforme en lo común en la formación docente inicial.

Comentario bibliográfico

*Noemí Aizencang**

La afectividad en la escuela

Carina V. Kaplan

Buenos Aires
Paidós Educación
ISBN: 978-950-1204-56-8
1ª edición, 2022
Formato: 15,5 x 22 cm / 112 pp.

La afectividad en la escuela contribuye al giro afectivo en el campo educativo, al conceptualizar las tramas emotivas y las vivencias colectivas y subjetivas que allí tienen lugar. El libro se organiza en tres partes que aportan a la comprensión de la experiencia emocional construida por las y los estudiantes, a partir de investigaciones que recuperan sus voces e historias, las que llevan a la autora a profundizar en nociones claves como la mirada amorosa, la justicia afectiva y los lenguajes de las emociones.

Desde su título, invita a reflexionar en torno a dos grandes temas, la escuela y la afectividad, estableciendo una relación particular entre ellos: se trata de un "en", de pensar a las emociones situadas *en* el marco de los vínculos y las escenas que la escuela genera. Ello marca un posicionamiento, un modo particular de concebir la afectividad que se argumenta con solidez en la primera parte del libro: "La mirada amorosa".

* Licenciada en Psicopedagogía, magíster en Didáctica y doctoranda en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora en la Cátedra Psicología Educacional I, Facultad de Psicología, UBA. Correo electrónico: nomiaizen@gmail.com

Caracterizado como sociopsíquico e histórico-cultural, este enfoque plantea, por definición, la imposibilidad de escindir los procesos de pensar y sentir y, junto con ello, la relación indisociable entre lo psíquico y lo social. Es en la situación escolar donde se imbrican las culturas afectivas y académicas, y es allí donde podemos construir nuevas lecturas en torno a la experiencia emocional de los y las estudiantes.

Una perspectiva que articula lo psíquico y lo social resalta la dimensión política y pública del afecto (Ahmed, 2018). El foco en la trama vincular remarca el carácter situado y relacional de las emociones, recupera las transformaciones en la sensibilidad de época (Elias, 1998; Kaplan, 2022) y las enmarca en procesos sociohistóricos y culturales. Las emociones se vivencian en la esfera intersubjetiva, en los vínculos que se establecen con las otras personas mediante la simbolización que viabiliza la cultura escolar (Kaplan y Aizencang, 2022).

En un campo educativo donde lo emocional es objeto de disputa teórica, los planteos de este libro interpelan sentidos de enfoques que, desde un marco epistémico escicionista, procuran una adecuada regulación de las emociones en las aulas. Lo emocional se concibe como un conjunto de competencias a ser adquiridas a través de técnicas prescriptas y desarticuladas de las vivencias grupales, y ello acarrea el riesgo de la culpabilización y patologización de las y los estudiantes; al menos de quienes se muestran en dificultades para sostener las habilidades socioemocionales requeridas para el aprendizaje con otros en las clases (Cornejo-Chávez et al., 2021). Se trata de contraponer un enfoque alternativo de matriz crítica, frente al que legitima el "capitalismo emocional" (Kaplan et al., 2021).

Tomando distancia de esos discursos, este libro enfatiza el hecho de que en las aulas se forjan disposiciones para sentir. La relación dialéctica entre la estructura sociocultural y la experiencia subjetiva emocional conduce a considerar el lugar central de la institución y de sus docentes en la construcción de una cultura afectiva. Con sus vivencias y narrativas, puede promover formas de vínculo comprometido y sensible hacia los otros (Nussbaum, 2014). Se presenta como una oportunidad subjetivante cuando logra ubicar a la afectividad, en cuanto derecho, como un bien público a ser fortalecido (Kaplan, 2022).

El desafío de reflexionar en torno a las tramas afectivas en las escuelas marca la necesidad de interrogar los andamiajes conceptuales con los que contamos,

considerando cierta vacancia en esta área, producto de "una tradición fuertemente arraigada que divide lo cognitivo académico de lo vincular afectivo a la hora de comprender e intervenir sobre los procesos de formación, transmisión y socialización" (Kaplan, 2022, p. 12).

En esta línea, el concepto de *justicia afectiva* ocupa un lugar central en la segunda parte del libro, y enfatiza la articulación entre emociones y prácticas de cuidado. Se trata de asumir la construcción de un proyecto común, de una convivencia solidaria, que posibilite el cuidado de todos y todas en las instituciones educativas. Una práctica colectiva que apunte a la construcción de relaciones de cooperación y reciprocidad, de respeto y reconocimiento, que contribuyan a forjar los sentimientos de autoestima y autorrespeto. Se conforma una trama de sostén afectivo cuando todos y todas pueden sentir que tienen un valor para las otras personas y para sí y, en ese sentido, se resalta la importancia de intervenir sobre las dinámicas grupales que despojan a algunos de sus participantes de la posibilidad de autoafirmarse.

En función de estos propósitos, cobra especial relevancia la incorporación de la vivencia afectiva en el análisis de las interacciones que sostienen los actores en los encuentros escolares. La *mirada amorosa* y, fundamentalmente, las miradas docentes que reconocen a cada uno y cada una de las y los estudiantes inciden en su experiencia emocional (Kaplan y Szapu, 2020). La construcción de una mirada profunda y detenida, que fortalece a la otra persona y la respeta como tal, pasa a ser objeto de trabajo escolar. La noción de justicia afectiva se vincula, precisamente, con esa mirada.

Escrito para un público amplio y contemplando la necesidad de quienes educan de contar con herramientas de pensamiento e intervención frente a las diversas situaciones que las y los interpelan, *La afectividad en la escuela* presenta, en su tercera parte, dedicada a *los lenguajes de las emociones*, valiosos aportes del proceso de investigación de un equipo que viene trabajando en la reflexión teórica y empírica sobre diferentes sentimientos que se entraman en los procesos educativos.

En este marco, el amor recibe un trato particular en cuanto fundante del lazo social, que reúne a los actores y sostiene la convivencia. Descripto por Honneth (1997) como una de las esferas del reconocimiento, el gesto amoroso permite que el otro aparezca y se muestre en su singularidad. Mas es sabido que, en reiteradas ocasiones, ello no sucede en las vivencias escolares, y se vuelve necesario visibilizar y significar

las situaciones de malestar y de dolor que suponen sentimientos de soledad, humillación, vergüenza y temor.

Se trata de un dolor social que se expresa en comportamientos de riesgo como las autolesiones, prácticas de suicidio, consumo problemático de drogas y trastornos alimenticios. Formas de violencia contra el propio cuerpo que muestran la necesidad de restituir una mirada ausente, una valía social no construida previamente en los encuentros con los otros (Kaplan y Szapu, 2020). El miedo al rechazo o a la indiferencia conduce a niños, niñas y jóvenes a replegarse, manifestando dificultades para el armado de lazos y sostenes emocionales. La humillación, íntimamente ligada a las relaciones de poder en las instituciones, encuentra diferentes modos de expresión que conducen a la exclusión, el silenciamiento y el autodesprecio de quien la padece. Una práctica que preocupa especialmente porque inferioriza y deshumaniza, destituyendo al otro de la categoría de semejante (Kaplan, 2022). La intervención pedagógica apunta a contrarrestar dinámicas estigmatizantes.

Finalmente, el epílogo, bajo el título "Esperanza", recupera el compromiso histórico de la autora con las juventudes y sus padecimientos por la desigualdad y el sentimiento de desamparo que hoy se agudizan. Desde allí, redobla la apuesta por el carácter subjetivante de la escuela, con la configuración de una cultura afectiva que posibilite una experiencia estudiantil con oportunidades de reparación simbólica bajo el horizonte de la justicia afectiva. En sus propias palabras:

> El giro afectivo apela directamente a la justicia afectiva al inscribir a la escuela pública como un refugio simbólico para las infancias y las juventudes, sin etiquetamientos, con miras a la concreción del derecho humano al cuidado. El hecho pedagógico es siempre un acto de resistencia frente al orden injusto, al posicionarse al lado de los más frágiles (Kaplan, 2022, p. 48).

Referencias

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R. y Parra-Moreno, D. (enero-junio 2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6).

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Buenos Aires: Editorial Norma.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.

Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Revista Entramados: educación y sociedad*. (En prensa, aceptado en noviembre 2022). http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). C*onflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Buenos Aires: Clacso-Voces de la Educación-ENSV-Nosótrica Ediciones. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf

Kaplan, C. V., Vinocur, S. G., Abecasís, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. M. (2021). La cultura emotiva en sociedades desiguales. La obra de Eva Illouz como inspiración. En C. V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 67-88). Buenos Aires: FFyL UBA. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (Trad. Albino Santos Mosquera). Barcelona: Paidós [Trabajo original publicado en 2013. *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge (MA): Harvard University Press].

Convocatoria

Dossier temático "La escuela secundaria: problemas, experiencias y perspectivas" del Número 3 de la *Revista Análisis de las Prácticas*

La sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del año 2006, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, ha planteado nuevos problemas que vienen siendo objeto de trabajo en el ámbito de las políticas públicas, entre los actores de las escuelas así como en el campo de la investigación. A pesar de los intentos realizados para lograr una escolaridad plena para los adolescentes y jóvenes, aún persisten serias dificultades.

La organización de los saberes en disciplinas, el régimen académico, los vínculos entre los jóvenes, los obstáculos que encuentran los profesores para lograr la participación de los alumnos en las actividades que proponen, el quiebre generacional entre docentes y estudiantes sobre todo en relación con las prácticas culturales, los modos de reconfigurar las prácticas escolares en la sociedad digital son dimensiones que, entre otras, configuran una amplia problemática.

Desde nuestra revista nos proponemos considerarla en una perspectiva centrada en el análisis de las prácticas en las instituciones. En este sentido esperamos recoger reflexiones sobre distintas experiencias y resultados de investigación en las que se ha intentado revisar todos o algunos de los asuntos mencionados.

Invitamos a escribir sus contribuciones para este dossier a las y los colegas que de alguna manera están involucrados en estas problemáticas: directivos, formadores, docentes, investigadores, equipos técnicos de las gestiones, etc.

Fecha límite para envíos: 20 de agosto de 2023

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA