

Profesores Alfabetizadores: de la Realidad Profesional a las Perspectivas de Formación Docente¹

Silvia M. Gasparian Colello (FEUSP; Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Alfabetización y Letramiento - GEAL)

Martha Sirlene da Silva (Universidade Ibirapuera y GEAL)

1. Enseñanza da la lengua escrita, fracaso escolar y formación de profesores

Históricamente, la constatación del fracaso escolar y la preocupación con la formación docente aparecen como estando fuertemente asociadas. A su vez, el desafío de enseñar a leer y a escribir se constituye en una pieza fundamental en esa articulación porque, en el planteamiento del fracaso prematuro y acumulativo, la alfabetización se configura, no raro, como la base de toda la dificultad escolar. La lógica de que la competencia del profesor garantiza la enseñanza de la lengua y, así, la oportunidad de mejor enfrentar los problemas de abandono escolar, repetición y aprendizaje, se fortificaron con la ampliación del sistema brasileño de enseñanza en la década de los 60, y asumieron, a partir de entonces, distintas connotaciones tanto en los discursos pedagógicos como en las iniciativas de la política educacional.

Cuando las interpretaciones para el fracaso se atribuían a las supuestas carencias (cultural, alimenticia, afectiva, lingüística o de estructura familiar) del alumno, la competencia técnica del profesor debería incidir sobre la condición de los estudiantes, con objeto de revertir una realidad adversa externa a la escuela. Las preguntas más evidentes parecían ser: ¿cómo alfabetizar a un alumno que siquiera sabe hablar? ¿que no conoce suficientemente el mundo para entender lo que lee? ¿que no se interesa por los libros? ¿que en casa no tiene un apoyo familiar capaz de estimularle la prontitud hacia la alfabetización?

Una reciente encuesta divulgada por UNESCO (Estado de São Paulo, 27/6/07) muestra que casi el 40% de los profesores considera que, en los casos de repetición escolar, la culpa es del propio alumno. Otros 24% les atribuyen la culpa a los padres. Así, aunque ese concepto esté todavía hoy muy arraigado en el imaginario popular y hasta mismo en los medios educacionales, a partir de los años 80, dos ejes de investigación terminaron por transferir el problema del fracaso escolar para la dimensión interna de la escuela: por un lado, la superación de los argumentos de carencia que, como mitos, se prestaban a culpar los alumnos por sus dificultades (PATTO, 1990; CAGLIARI, 1989; CARRAHER et al, 1988; SOARES, 1991; MOYSÉS y COLLARES, 1997); por otro, una serie de encuestas, en Brasil lideradas por Patto (1990) y Carraher (1988), que llamaron la atención para las diferencias culturales y la incapacidad que la escuela tenía de ocuparse de ellas. Al relacionar el funcionamiento escolar, los mecanismos de intervención didáctica y los conceptos docentes al fenómeno del fracaso, tales encuestas ponen de relieve una escuela que, por falta de preparación para recibir los distintos segmentos de la población y por la

¹ Trabajo presentado en el 18º. COLE–Congreso de Lectura de Brasil (Campinas, julio de 2007) y en el II Seminario Internacional de Lingüística de UNICSUL (São Paulo, agosto de 2007)

dificultad de establecer vínculos entre lo que se enseña y la realidad cultural del alumno es, en sí misma, la creadora del fracaso. Souza hace una síntesis del argumento que sostiene esa postura:

... los profesores no reciben una formación inicial adecuada, por eso no saben como relacionarse con la clientela escolar, mayoritariamente perteneciente a las clases populares. Los índices de fracaso escolar son, por tanto, el atestado de la incompetencia de los profesores. Así, para mejorar la calidad de la escuela se hace necesario que los profesores sean mejor capacitados por medio de cursos de formación continua, en los que podrán suplir las deficiencias de su formación inicial y entrarán en contacto con nuevas teorías, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje. (2002, p. 251)

El surgimiento de un nuevo referencial y las evidencias prácticas de sus implicaciones sirvieron para redimensionar el aprendizaje y para vislumbrar una comprensión del fracaso nunca antes considerada. Conforme la autora demuestra, cambian los conceptos, cambian el enfoque del problema, el entendimiento sobre el papel del profesor, pero no necesariamente la lógica que subviene los principios de formación. Cuando los profesores y su actuación en el aula se configuran como determinantes de la falta de éxito escolar, una vez más el énfasis de la capacitación docente termina recayendo en la necesidad de una promoción técnica de ese profesional:

Mirando para las síntesis de la mayoría de los congresos sobre formación de profesores descubrimos una lógica casi lineal. Las propuestas se concentran en cómo recalificar los cursos de formación, cómo dotarlos de mayor densidad teórica y práctica. El énfasis recae en la formación precedente a la entrada en magisterio. Últimamente se piensa en la educación concomitantemente al trabajo pedagógico, educación continuada, pero frecuentemente se mantiene la misma lógica: completar la calificación precedente, recalificando en servicio para renovar los procesos pedagógicos y así recalificar la baja calidad de nuestras escuelas. La lógica lineal continúa predominante: califiquemos y recalifiquemos los maestros y tendremos sistemas escolares de calidad, pues si no tenemos una escuela de calidad es porque nos falta calidad profesional. (ARROYO apud SOUZA, 2002, p. 151)

En el caso específico de la alfabetización, el discurso de la incompetencia técnica del profesor parece ganar sentido por la dificultad que los docentes encuentran para implementar con calidad el constructivismo en la práctica pedagógica, o sea, para hacer con que valgan en el cotidiano escolar los principios presentes en los discursos educacionales y en la directrices de la enseñanza. Aunque los aportes teóricos para una práctica de enseñanza renovadora estén disponibles desde la década de los 80 (y formalmente asumidos por las directrices de las Referencias y Parámetros Curriculares Nacionales desde finales de los años 90), permanecen los cuadros de dificultad en la enseñanza de la lengua escrita. Con la política de ciclos en algunos municipios, esa realidad se ha vuelto todavía más insostenible por el apareamiento de alumnos semialfabetizados en el 4°. o hasta mismo en el 8°. curso de la Enseñanza Fundamental. Desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, el no-aprendizaje para aquellos que enfrentan los sucesivos años de escolaridad gana una evidencia que antes era enmascarada por otros tipos de fracaso escolar como la repetición y el abandono. Así, si es verdad que los profesores no más alfabetizan como en el período que antecedió a los estudios psicogenéticos de Ferreiro y seguidores, es igualmente verdadera su dificultad para implementar las prácticas eficientes en la enseñanza de la lengua (SARRAF, 2003).

Aplicada a los cursos de formación para la enseñanza de la lengua, la lógica de la competencia docente termina justificando un planteamiento técnico bastante específico del hacer pedagógico en los programas de formación continuada. Ese fue, por ejemplo, el caso de los cursos fomentados por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo destinados a los profesores y coordinadores pedagógicos en

2006, de donde se han recogido los datos de la encuesta que aquí se pretende presentar. Con el objetivo de

Intensificar (sic) las acciones de formación de los profesores/ coordinadores pedagógicos involucrados en el Proyecto “Toda la Fuerza al 1^{er}. curso” y “Proyecto Intensivo en el ciclo I”, tomando como referencia el conocimiento didáctico de alfabetización (sic) construido en los últimos años.” (Diario Oficial del Municipio de São Paulo, 2006),

Como contenido que será desarrollado, el proyecto propone:

- ✓ Situaciones didácticas que la rutina debe tener en cuenta para el aprendizaje del lenguaje que se escribe: lectura en voz alta por el profesor, “*roda de biblioteca*” – diferentes actividades de lectura con los alumnos sentados en círculo– con diversas finalidades.
- ✓ Psicogénesis de la lengua escrita: hipótesis de escritura, sondeo.
- ✓ Situaciones didácticas que la rutina debe tener en cuenta para el aprendizaje del sistema de escritura: lectura y escritura de textos conocidos de memoria, lectura y escritura de títulos y listas diversas.
- ✓ Principios orientadores para la planificación de buenas situaciones de aprendizaje: situaciones problema, agrupamientos y variaciones, tratamiento del objeto de conocimiento (ibídem, p. 32)

Lo que llama la atención en esa propuesta es el objetivo de “*intensificar*” la formación docente (implícitamente asumiendo su deficiencia original) mediante el acceso al “*conocimiento construido en los últimos años*”, lo que circunscribe la iniciativa al aporte complementario de teorías y a la correspondiente capacitación para el hacer pedagógico (“situaciones didácticas que la rutina tiene que contemplar”). En este caso, ellas se concentran principalmente en la psicogénesis de la lengua escrita, tomada por el lado específico de las hipótesis de escritura descritas por Ferreiro y Teberosky (1984): presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético. Es la identificación de esos momentos conceptuales de escritura que posibilita al profesor no solamente hacer un buen diagnóstico de su grupo (sondeos y evaluaciones), sino también proponer actividades estratégicamente formuladas para invertir en el progreso del conocimiento.

Aunque no se pueda descalificar la importancia del aporte teórico y metodológico para la actuación docente en la enseñanza de la escritura, hay que destacar dos puntos. En la perspectiva técnica, la tendencia de supervalorar las hipótesis de la escritura, tomándolas como “la propia alfabetización”, lo que representa un reduccionismo en la manera como se comprende la adquisición de la lengua escrita. Cuando la alfabetización se entiende como la sucesión de los momentos conceptuales, se pierde la oportunidad de invertir en otros frentes de procesamiento cognitivo y funcional relacionados a la escritura, como, por ejemplo, la comprensión de las funciones de la escritura, el uso de ese sistema en distintas situaciones y con propósitos variados, la familiarización con diferentes géneros, el entendimiento de las relaciones entre oralidad y escritura, imágenes y escritura, lectura y escritura y la constitución de la situación interlocutiva en la producción textual (COLELLO, 2004, 2007). En ese sentido, Soares (2003) llama la atención para el hecho de que la alfabetización no necesariamente garantiza una mayor inclusión en el universo letrado, y Ferreiro (2001) insiste en que el efectivo proceso de alfabetización es la propia inmersión en la cultura escrita.

En la perspectiva pedagógica (y aquí está el tema de interés del presente artículo), el planteamiento puramente técnico que pretende superar la supuesta incompetencia de los profesores se ha mostrado insuficiente para la transformación de las prácticas de enseñanza y la solución de los problemas de aprendizaje. Innúmeros autores han realizado la revisión crítica del argumento de la incompetencia docente,

llamando la atención para la necesidad de considerarse, en los proyectos de formación continuada, la complejidad del universo escolar, tanto en lo que se refiere a las estructuras funcionales, como en lo que atañe a las relaciones interpersonales y prácticas cotidianas propiamente dichas. Para Kramer,

Con mucha frecuencia, tanto en los cursos de formación, como en los encuentros, reciclajes, formaciones, los profesionales de las universidades más hablan de lo que quieren oír. Quizá lo hagan porque oyendo se darían cuenta de que no disponen de la mayoría de las respuestas que de ellos se espera. Quizá porque –no sabiendo asar una tarta de mora– no tienen el coraje de confesarlo, y, usan la figura del carrasco antes como aliado que como amenaza a sí mismos y al conjunto de profesores. Por lo contrario, el espacio de formación de profesores es un espacio de lenguaje: espacio dinámico, activo, creativo.(1993, p. 189)

Pensando en los aspectos que interfieren en el desempeño profesional del profesor, Azanha (1994) afirma que la calidad del trabajo docente está vinculada a la especificidad de la institución de enseñanza. Souza (2002) defiende la idea de que no se trata de ocuparse individualmente de los profesores, pero de colocar la vida cotidiana de la escuela como objeto de conocimiento y reflexión. Para Lerner (2002), más allá de la capacitación técnica, es necesario crear mecanismos para que el profesor pueda lidiar bien con la tensión entre la reproducción acrítica de la escuela tradicional y la consideración responsable de los principios de cambio. Colello (2007) propone una dinámica que, superando la dimensión teórico-instrumental, pueda integrar el comprender, el aplicar, el problematizar y el reflexionar. Ampliando la comprensión de los retos en la formación de profesores, Macedo (2005) postula una práctica reflexiva capaz de conciliar el hacer y el aprender, concretizada en una dupla dirección: en el proceso de interiorización, pues es importante que los profesores puedan tomar conciencia de sí mismos, de su papel y de los aspectos relacionados con su trabajo en el proceso de exteriorización, pues ellos deben ser capaces de movilizar recursos para la construcción de nuevas posibilidades en su campo de acción. En síntesis, el conjunto de los trabajos producidos más recientemente indica que tan importante como la actualización teórica y técnica de los profesores es hacer viable el trabajo escolar a partir de las expectativas y motivaciones, condiciones de trabajo, relaciones interpersonales, disponibilidades colectivas para enfrentar las dificultades, revisiones críticas de la práctica de trabajos y el fortalecimiento conjunto y responsable del proyecto pedagógico.

¿Cómo conciliar esa perspectiva crítica en un proyecto de formación continuada para profesores? ¿Qué esperan los profesores y cómo pueden ser efectivamente atendidos? Más allá del aporte técnico, ¿cómo pueden las iniciativas de capacitación favorecer la transposición didáctica y la revisión de las prácticas en la enseñanza de la lengua escrita?

2. La investigación

Partimos del presupuesto de que el fracaso escolar, y particularmente las dificultades en la enseñanza de la lengua escrita, se construyen en y por la escuela, configurándose como productos de una intervención que, más allá de la dimensión técnica y conceptual, tienen su base en las condiciones de trabajo de los educadores. En esa configuración, las relaciones establecidas entre profesores y coordinadores pedagógicos pasan a ser fundamentales para la construcción del proyecto de enseñanza e implementación de una propuesta eficiente y ajustada a los alumnos. De manera inversa, es posible plantear la hipótesis de que el descompaso entre ellos, sea en el plan interno (conceptos de enseñanza, comprensión del papel del otro, expectativas

mutuas para la concretización de la práctica educativa), sea en la dimensión más concreta de la articulación de esos profesionales para, de hecho, hacer viable una propuesta del día a día escolar (ajustamiento operacional para tratar con las condiciones materiales y estructurales de la escuela, superar eventuales problemas y además recrear las condiciones de trabajo en favor de la enseñanza innovadora), es un factor decisivo en la producción del fracaso escolar. Comprender las tensiones y ansiedades que acompañan a los profesores y coordinadores pedagógicos puede ser un factor importante para repensar los ejes del planteamiento de los cursos de formación continuada. Por eso, tomamos como principales enfoques de análisis los aspectos relacionados con la realidad del trabajo escolar y aquellos vinculados a los cursos de formación. Así, el objetivo del presente artículo es hacer un estudio de las relaciones dialógicas entre profesores alfabetizadores y coordinadores pedagógicos, comparando sus conceptos, perspectivas de trabajo y necesidades de formación. Para tanto, acompañamos 23 profesores y 25 coordinadores pedagógicos de la región de Pirituba en São Paulo en sus respectivos cursos de formación continuada (4 horas por semana con un total de 40 horas), no para evaluar el impacto de la iniciativa en sí, pero como oportunidad privilegiada de discutir conceptos, ansiedades, puntos de tensión relacionadas a las condiciones de trabajo. Como parte del programa “Leer y Escribir”, los cursos fueron fomentados por la Secretaría de Educación de São Paulo, de agosto a diciembre de 2006. Durante ese período, se hicieron sondeos con cuestionarios semiabiertos, anotaciones en diario de campo a partir de situaciones de debates, cambios de experiencias y talleres pedagógicos.

Al tomar el lenguaje como enfoque privilegiado de análisis, asumimos, así como Bakhtin (2003), que en el juego de la palabra y contrapalabra, el diálogo es el mediador de la comprensión. Además, entendemos que la dialogía construida durante el curso hizo con que emergieran aspectos de la conciencia desvelada por las distintas actividades de la formación. Se trata de un habla particularmente significativo porque, en el contexto de vida y de trabajo, se vincula a un cierto modo o sentido del pensar: *“Sólo la cadena de comunicación verbal provee a la palabra la luz de su significación”* (1988 p.138). Ese concepto es también compatible con las enseñanzas de Vygotsky (1987) que defienden el significado como la amalgama entre la palabra y el pensamiento, instituido en un dado contexto sociocultural. Por eso, lejos de cuantificar y medir posturas, lo que se pretendió fue un planteamiento cualitativo que pudiera captar los significados asumidos por los profesores y coordinadores, detallando los aspectos significativos para la comprensión de la realidad escolar y de los condicionantes de la formación continuada.

Los educadores analizados eran en su gran mayoría pedagogos, del sexo femenino, con edad entre 40 y 49 años. En el grupo de las profesoras, predominaba un tiempo de servicio por encima de los 10 años, y, en el momento de la investigación, el magisterio en el 1^{er}. curso. En el grupo de los coordinadores, prevalecía el tiempo de 1 a 5 años en el puesto, todos ellos con previa experiencia docente.

3. Realidad escolar

Configurándose a principio como una profusión caótica de ideas, sentimientos, posiciones, convicciones, descripciones críticas y quejas, el material recogido pudo, después de un minucioso análisis, ser organizado en cuatro grandes categorías, a saber: el yo y el yo profesional: relaciones en la escuela; condiciones de trabajo; la construcción de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua escrita.

3.1. El yo y el yo profesional

Los profesores y coordinadores estudiados son prácticamente unánimes al asociar la vida profesional (opción por la educación y trayectoria vivida) a su gusto,

justificando ese placer ora como descubierta a lo largo del camino posible (“*Llegué a la educación por acaso, pero así que entré me gustó*”), ora como una pasión vinculada al modo de ser, ideología o predestinación (“*nací para estar dentro de una escuela*”; “*por ideología, creer que podría ayudar los niños en un futuro mejor*”).

El trabajo tiende a ser valorado por el grado de responsabilidad, lo que, en el caso de los coordinadores, aparece de manera más técnica (“*la mediación para el trabajo pedagógico*”) y, en el caso de las profesoras, aparece vinculado a objetivos genéricos (“*posibilidad de cambio, concienciación y mejora de vida para una comunidad olvidada*”) o relacionado con los alumnos (“*Siento que siempre fallo cuando no consigo alfabetizar a todos*”). De acuerdo con la responsabilidad y el valor atribuido a su función, los educadores tienden a recolocarse como personas: las profesoras con una connotación más afectiva (“*me siento madre de mis alumnos*”) y los coordinadores por la perspectiva de la carrera profesional (“*Me siento orgulloso de mí mismo... he llegado donde he llegado... Sueños de chica del campo... con mucha esperanza, voluntad y determinación*”).

No obstante los beneficios y recompensas, se quejan de la presión sufrida y de la dificultad de su trabajo: los profesores refiriéndose a los “*desafíos y obstáculos*” de su función y los coordinadores apuntando hacia un trabajo “*confuso y poco comprendido*”, “*sin resultado para la autoestima*”.

3.2 Condiciones de trabajo

Cuando el enfoque de la discusión sale del plan más genérico del ser educador y pasa para la dimensión más concreta de la rutina de trabajo, el sentimiento común de frustración aparece de manera más intensa y evidente: “*Tenemos innumerables posibilidades y todas las dificultades*” (CP), “*Me siento remando contra la marea*” (profesora).

Sin embargo, hacer explícita esa condición en ambos los grupos estudiados asume diferentes énfasis. Los profesores traen una amplia queja que oscila entre puntos difusos y otros bastantes específicos, tratando de dimensiones físicas (falta de espacio, de material), estructurales o funcionales (exceso de alumnos, poca asistencia a los alumnos de inclusión, falta de tiempo para tantas exigencias, ausencia de estudiantes en prácticas que puedan ayudar en el trabajo cotidiano, mal aprovechamiento del trabajo colectivo, desorganización), humanas (falta de participación de los padres y alumnos, coordinación omisa, dirección ausente, indisciplina y apatía de los alumnos) y político-económicas (jornada agotadora, baja remuneración, falta de inversión por parte del gobierno).

En síntesis, viviendo el cotidiano de estas profesoras y oyendo sus relatos, nos encontramos con condiciones realmente frustrantes cuando afirman que en la escuela “*Hay materiales, pero falta organización*”, y principalmente cuando denuncian las relaciones internas de poder que comprometen las condiciones de trabajo: “*Los materiales didácticos están disponibles cuando los ‘dueños de las llaves’ también están disponibles. Parece que el trabajo pedagógico está siempre en segundo lugar*”. Es fácil atacar a los profesores culpándolos por la caída y la falta de calidad. Pero, ¿cómo construir una escuela de calidad si el poder y el autoritarismo de los “dueños de las llaves” no permiten el acceso a los materiales que son públicos y de derecho de los alumnos y de los educadores?

Por otro lado, es curioso notar la falta de referencia de los profesores a sus dificultades pedagógicas, lo que indica una resistencia a considerar la frustración nacida en sus propios límites. Es como si, al localizar el problema en el otro o en la situación, él pudiera defenderse de los argumentos sobre la incompetencia docente y, de esta manera, escapar de las eventuales críticas a su trabajo o “culpas” a él relacionadas.

Integrado a la polifonía de quejas (los discursos circulantes en el ámbito escolar), los coordinadores pedagógicos también parecen defender su posición al concentrar el análisis de las condiciones de trabajo en la organización del trabajo escolar. Sus quejas recaen en la sobrecarga de trabajo, en el ritmo siempre imprevisible (*“Como CP no tengo condiciones de trabajo. La rutina es una paranoia y nunca un día es como el otro”*) y en la dificultad para atender a tantas personas o para resolver tantos problemas (*“Me siento frustrada en los momentos de trabajo colectivo, pues ellos tienen que ser ocupados con la atención a los alumnos, por falta de profesores y otros profesionales”*).

3.3 Relaciones en la escuela

El análisis del tema de las relaciones en la escuela evidencia como los problemas pueden ser enmascarados por realidades paralelas (tal vez hasta contradictorias) que coexisten en el plan social: por un lado, el espacio institucional de los educadores aparece como un *“lugar de amigos”* ya que, por lo general, las relaciones son determinadas por la cordialidad; por el otro, las efectivas dificultades de interacción e intercambio comprometen el trabajo (*“parezco una secretaria sin respaldo de la dirección”*; *“siento mi trabajo limitado con relación a cambios”*). Las quejas con respecto a la *“dirección ausente”*, a la *“falta de diálogo/comprensión del trabajo por parte del equipo”*, remiten a un sentimiento de soledad evocado tanto por los profesores (*“siento un vacío, no tengo con quien hablar sobre mis dificultades”*) como por los coordinadores (*“El CP está solo y trata con grandes grupos y con distintos conceptos de educación. Algunos son muy resistentes, inflexibles, es necesario tener juego de cintura”*).

Cuando se refieren a los mecanismos que pueden disminuir su condición de aislamiento, los profesores suelen acordarse del *“apoyo”* de los que están haciendo prácticas (cuando pueden contar con ellos) y, eventualmente, de algunos colegas (al mismo tiempo en que se quejan de las *“panelinhas”* –grupos cerrados–), asumiendo tal vez la falta de expectativa con relación al equipo técnico y al trabajo colectivo. Los coordinadores, por su vez, sintiéndose responsables por la *“mediación”* en la escuela, se refieren a iniciativas personales: *“busco una relación de construcción de ideas”*, *“soy gran colaborador de los profesores”*, *“es necesario tener respeto por la manera de trabajar de las personas”*, *“oír los profesores y tener juego de cintura”*.

Por la fragilidad de la dinámica de trabajo en equipo (los debates, la planificación conjunta, la evaluación constructiva etc.) y de mecanismos operacionales de apoyo al profesor (reuniones conjuntas y en el mismo horario, encuentros por área o segmento etc.), cada uno se siente como si estuviera *“cargando un pesado fardo”* (profesora) y tratando con un sin fin de dificultades: *“estamos siempre apagando fuegos”* (CP).

3.4 La construcción de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua escrita

Al mencionar los retos específicos en la enseñanza de la escritura, profesores y coordinadores una vez más recurren al argumento de la culpa. Retomando los discursos de las décadas de los 60 y 70, atribuyen sus mayores dificultades a los alumnos (indisciplinados, con muchas ausencias, desinteresados, sin prontitud ni ayuda de los padres). Al mismo tiempo, pensando en los problemas intraescolares, se culpan mutuamente por las dificultades en el desarrollo del trabajo: los coordinadores hablan de un profesor *“sin interés por nuevas ideas”*, *“sin compromiso”*, *“que no cree en el proyecto que se le está presentando”*; el profesor, por su vez, vuelve a referirse al sentimiento de abandono en la escuela (*“sin alguien para conversar sobre el trabajo, se hace muy difícil”*). En el escenario de acusaciones y autodefensas, se

vuelve frágil toda y cualquier iniciativa para articular esfuerzos, dividir responsabilidades y operar cooperativamente en la construcción de la práctica pedagógica. El plan institucional queda reducido a las subjetividades en un contexto, cuyas dinámicas de trabajo, fragmentadas, reduccionistas y por veces caóticas, dependen más de las posibilidades de cada momento que de un proyecto educacional pensado a la luz de la realidad de los alumnos.

En la consideración de lo que efectivamente hacen, los profesores suelen relacionar indiscriminadamente actividades (lectura espontánea, reescritura, narración de historias, trabajo con distintos portadores de texto) y materiales (crucigramas, cómics, libros, periódicos), buscando una aproximación con las tareas típicamente constructivas sin necesariamente hacer alusión a sus principios y criterios. Para los coordinadores, el énfasis recae en las prácticas de sondeo y evaluación en detrimento de tareas como planificación, discusión de directrices y seguimiento del hacer diario en el aula. Como reflejos de las especificidades de las funciones de docencia y coordinación, los respectivos discursos hacen surgir el significado de una oposición que, en la práctica, desarticula el proceso del producto, el hacer del aprender y el enseñar del evaluar.

A pesar de la objetividad y del enfoque de las declaraciones sobre la práctica, no hay, sin embargo, una claridad de los fundamentos del constructivismo. En la profusión de ideas, algunas veces de adhesión otras de rechazo, lo que queda evidente son las marcas de la inseguridad, mala comprensión y hasta desconocimiento. Provenientes de otras áreas que no la Pedagogía, algunos coordinadores se declaran “legos” en alfabetización. Entre los pedagogos, muchos dudan de la propuesta (“*tengo muchos conflictos con relación al constructivismo: ¿será tan bueno como dicen?*”) o se resisten a ella (“*Veo que en clases de profesores tradicionales los niños escriben más*”). Hay los entusiastas que poco comprenden la propuesta (“*es la alfabetización en lo global a través de pequeños textos que no se queda totalmente preso en las familias*”), los que justifican su posición con base en argumentos imprecisos (“*Tanto profesor como alumno tienen más libertad para construir sus conocimientos*”) o empíricos (“*Creo en ese planteamiento porque mis hijos fueron alfabetizados por él*”) y, finalmente, aquellos que, indecisos, apuestan simultáneamente en diferentes propuestas de trabajo (“*Como madre, prefiero lo tradicional y como profesora el constructivismo*”, “*La teoría es perfecta, pero hay niños que necesitan el apoyo de lo tradicional para aprender*”). En la práctica, ese conjunto de posicionamientos aparece en configuraciones pedagógicas dichas “eclécticas” (“*soy solamente un 40% constructivista y un 60% tradicional*”) que caminan al sabor de las posibilidades y sentimientos personales del profesor y del coordinador: ¡una verdadera invitación para la revisión de la lógica que rige los cursos de formación continuada!

4. Dimensiones de la formación continuada

Reconocer la importancia de la formación continuada y defenderla como una necesidad para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica no garantiza necesariamente el comprometimiento y la motivación de los educadores para participar de esos cursos. La constatación de esa aparente paradoja nos lleva a preguntar: en definitiva, ¿qué quieren los profesores y coordinadores pedagógicos? ¿Cuáles son las dimensiones de una propuesta exitosa de formación continuada?

Es bien verdad que, al hacer explícita las expectativas, muchos educadores terminan por incorporar, consciente o inconscientemente, el discurso de la incompetencia profesional, de la necesidad de rellenar lagunas de la mala formación docente (“*Espero completar más mi formación*”), especialmente las relacionadas a lo que es más valorado en los estudios psicogenéticos (“*Comprender las etapas de*

construcción de la escritura”). No raro, el llamado a la formación técnica se traduce en las exigencias estrictamente prácticas de los coordinadores (“*Recibir pautas listas para las reuniones con los profesores*”, “*saber lo que hacer con los alumnos que llegan al 5º. curso y no están alfabetizados*”). Pero, para muchos las expectativas van más allá: quieren también reflexionar, conocer alternativas de trabajo, buscar bibliografías, discutir casos y, por encima de todo, sentirse valorados y respetados. En la lógica de esa demanda, el reduccionismo de las propuestas estrictamente técnicas es suplantado por la necesidad de planteamientos más profundos, capaces de integrar la complejidad de la situación de enseñanza-aprendizaje.

El éxito de las iniciativas de capacitación parece depender de la relación, dialéctica y dialógica, entre la conformación de la propuesta y las expectativas docentes. Es dialéctica porque el profesor reacciona siempre en conformidad con la propuesta de trabajo, esperando desde el principio que ésta haya sido forjada en función de sus necesidades prácticas. Es dialógica porque espera que esos encuentros puedan componerse como proyectos de negociación de ideas y cambio de experiencias, una alternativa para el aislamiento profesional cristalizado en la escuela. En ese sentido, es posible comprender las críticas hechas por los educadores a los cursos: “*muy teóricos y sin contribución para la práctica en el aula*” o “*son iniciativas que ven a los profesores como tablas rasas*”.

La profundización del análisis de las críticas, expectativas y evaluaciones de los cursos ha permitido delinear tres dimensiones fundamentales e indisociables para la formación continuada de educadores: la científica, la pedagógica y la humanizadora. La primera se refiere a la posibilidad de fortalecer los educadores en la construcción de criterios para promover la seguridad y la autocrítica a partir de la comprensión profunda de los diversos aportes teóricos relativos al desarrollo, a los procesos cognitivos y al aprendizaje en el contexto cultural. La segunda busca discutir las directrices prácticas para la planificación, intervención y evaluación en el aula, en función del perfil y de las variables de la escuela. Finalmente, la dimensión humanizadora merece ser analizada a la luz del grupo en cuestión. En ese sentido, el curso de formación puede ser una oportunidad para la reflexión docente a partir de su propia trayectoria y de los saberes construidos, puede también constituirse en una vertiente formativa por favorecer el gusto por la lectura y la incitación a la investigación (SIRLENE, 2005). Además de lo estrictamente personal, la dimensión humanizadora puede invertir en la comprensión de las relaciones en la escuela, sus mecanismos de funcionamiento y poder ante el posicionamiento profesional asumido por los educadores. Es preciso crear espacios para oír, comprender y negociar; es preciso saber tratar con las angustias y resistencias y, por encima de eso, con la disponibilidad para hacerse cargo de los cambios en la escuela.

5. A guisa de conclusión

La amplia comprensión sobre la formación continuada de educadores nos permite defender una intervención que articule la actualización teórica, el planteamiento de las directrices pedagógicas y el reposicionamiento personal y profesional del profesor y del coordinador pedagógico en el contexto de la escuela. Para superar la lógica empirista, que trata a los profesores por la perspectiva de lo que les falta, pretendiendo inculcar en ellos la supuesta competencia profesional, es preciso invertir en el proceso de formación instituido como espacio dialógico de comprensión, escucha, concienciación y recreación de significados. En él, la palabra del profesor, al traer la realidad paradójica de la escuela, los significados, las angustias y los mecanismos de resistencia plasmados en la dinámica institucional, es la herramienta más significativa para enfrentar los desafíos de la práctica pedagógica.

En el discurso de profesores y coordinadores pedagógicos, el confronto de las posiciones relativas al trabajo escolar y a las expectativas de formación permite vislumbrar que la calidad de los cursos no está en la cantidad o consistencia de lo que se pretende enseñar, sino en el entretener las relaciones que favorecen nuevas miradas y posicionamientos críticos, creando incluso espacio para la apropiación de fundamentos teóricos. En otras palabras, no se trata de hablar con los educadores sobre la educación, pero de hablar con los profesores construyendo el proceso educativo. La novedad no está en el contenido en sí mismo, pero en la reflexión de qué se puede hacer a partir de las interacciones, del estudio colectivo y del cambio de experiencias. Conducidas en la perspectiva humanizadora, el juego de poder de la escuela, las frustraciones difusas, los discursos defensivos y las quejas que necesariamente culpabilizan al otro pueden dar lugar a la negociación de principios colectivos para la transformación de las prácticas pedagógicas, revisión de la enseñanza de la lengua escrita y un enfrentamiento responsable del no-aprendizaje. En fin, es en las relaciones dialógicas significativamente tejidas a lo largo de los encuentros que se hace posible negociar el difícil equilibrio entre el reflexionar, el aprender y el hacer para la (re) construcción de la escuela.

En esta perspectiva, la tan conocida y ya denunciada falta de dialogía en el ámbito escolar (COLELLO, 2007; GERALDI, 1993; WEISZ, 2002) no es apenas una característica de la relación entre alumnos y profesores, sino entre los propios educadores. En especial, profesores y coordinadores pedagógicos parecen protagonizar una negociación no siempre favorable a la construcción de una escuela de calidad. En el análisis de sus relatos, la constatación de esas dificultades nos permite reafirmar nuestro compromiso político con la dialogía. Se trata de una dimensión importante en las relaciones interpersonales y fundamental en la capacitación de profesores, razón por la cual vale la pena que las iniciativas de formación sean constituidas como espacios donde se puedan compartir experiencias, discutir sobre la práctica pedagógica y repensar sus sentidos.

En fin, es en las relaciones dialógicas significativamente tejidas a lo largo de los encuentros que se hace posible negociar el difícil equilibrio entre el reflexionar, el aprender y el hacer para la (re) construcción de la escuela.

Referencias bibliográficas:

- AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1994.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística, São Paulo, Scipione, 1989
- CARRAHER, J. y Ali. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1988
- COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GERALDI, W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- Diário Oficial del Município de São Paulo, comunicado 772, 18/5/2006
- Estado de São Paulo, "Aluno ainda é apontado como fracasso", 27/6/2007
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1986
- KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Atica, 1993
- LERNER, D. Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MACEDO, L. Ensaio pedagógico – como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005
- MOYSES, M. A. y COLLARES, C. A. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In PATTO, M. H. (org) Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997
- PATTO, A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Quero, 1990
- SARRAF, M. A. O professor por ele mesmo: retratos da constituição docente. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.
- SILVA, M. S. "Alfabetizadoras: construindo biografias educativas, refletindo sobre a leitura e a escrita" In Memória, Educação & Linguagem 11. São Paulo: UESP, jan-jun 2005
- SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003
- SOARES, M. B. Linguagem e escola. São Paulo: Atica, 1991
- SOUZA, D. T. "A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica" In Oliveira, M. K., Souza, D. T. y Rego, T. C. Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002
- VYGÓTSKY, Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987
- WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Atica, 2002