 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 2</b> La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p><b>Clase 3</b> En torno del currículum de la capacitación en Lengua</p>
<p><b>Clase virtual N°3</b> En torno del currículum de la capacitación en Lengua Autores: Silvia M. González, del equipo Áreas Curriculares del Ministerio de Educación</p>		

## Para comenzar

En el camino que los docentes recorreremos en todos los años de nuestra trayectoria escolar –en la que se incluye nuestra formación inicial–, interiorizamos modelos de enseñanza; adquirimos saberes, reglas de acción, valores, esquemas y creencias firmes y perdurables sobre el funcionamiento de la vida escolar, la naturaleza del quehacer educativo, el rol y el trabajo docente.<sup>1</sup>

Estudios que han analizado las biografías escolares de los docentes cuando eran alumnos<sup>2</sup> confirman la notable incidencia que estas tienen sobre nuestras concepciones, supuestos y representaciones y que juegan un papel central en la definición de nuestros modos de pensar y de ejercer la docencia. En particular, Ferry (1990) concibe la formación como un «trayecto» que atravesamos los maestros y profesores, durante el que transitamos por diferentes experiencias e interactuamos con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son «formativas» y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas.

En el área de Lengua, además, somos herederos de una larga, rica, controversial tradición de enseñanza escolar de la lectura y la escritura que, como veremos en próximas clases, continúa determinando muchas de nuestras prácticas. Si a todo lo anterior le sumamos la historia reciente relativa a la enseñanza, a la formación inicial y a la capacitación docente, nos inclinamos a pensar que en la formación de un formador en Lengua para la escuela primaria, los saberes disciplinares y didácticos son requisito indispensable pero no suficiente, porque para que nuestro trabajo tenga sentido resulta necesario ampliar la mirada hacia la historia de la enseñanza en el área y hacia el saber escolar, que se produce en el día a día de las aulas y con las lógicas de funcionamiento de la cultura escolar.

<sup>1</sup> Este tema ha sido abordado por diferentes autores, entre ellos Davini, 1995; Gimeno Sacristán, 1992; Jackson, 2002; Rockwell, 1985.

<sup>2</sup> Este tema ha sido abordado por Alliaud (2004).


**Actividad**

En función de la definición de cultura escolar que da Antonio Viñao (en lateral), los invitamos a:

- a) Listar las ideas, normas, rituales, hábitos dominantes vinculados con el área de Lengua que les parecen que se transmiten en las escuelas.
- b) Seleccionar uno de esos factores y reflexionar acerca de cómo incide en el aprendizaje y la enseñanza de los saberes del área.

En los últimos años se ha revisado la idea de qué significa ser capacitador, en Lengua y para la escuela primaria. Por lo pronto, sabemos que disponemos de unos saberes lingüísticos, literarios y didácticos. Por su parte, los docentes de escuela primaria cuentan con saberes prácticos y teóricos –muchas veces implícitos– acerca del funcionamiento de la vida en el aula con unos chicos y en unos contextos concretos que, para muchos de nosotros, pueden ser una cuenta pendiente, puesto que la única memoria que tenemos de la escuela primaria es, como decíamos, la de nuestra propia biografía escolar, probablemente marcada por la experiencia de haber sido una niña o un niño exitoso.

Hemos aprendido también que el curso clásico en el que el formador expone ciertos contenidos, como formato exclusivo, no alcanza; entre otras cosas porque no siempre puede considerar al sujeto de aprendizaje, sus condiciones de aprendizaje y de trabajo. Sobre este aspecto volveremos más adelante.

Por otra parte, debemos saber que la capacitación tiene una historia y que los docentes –por cierto, no todos ni todos por igual– hemos vivido diversas experiencias de desarrollo profesional. Suele suceder que, cuando nos iniciamos como capacitadores, pensamos que con nuestra oferta inauguramos el recorrido de formación de los destinatarios en relación con determinado tema o enfoque del área y nos cuesta interpretar ciertas preguntas, aseveraciones, o aun oposiciones que dan cuenta de experiencias anteriores de formación y capacitación.

Nuestro desafío para esta clase (y para este Ciclo de Formación), entonces, es trazar un recorrido en el que podamos entramar ese conjunto complejo de saberes, muchos basados en certezas; otros muchos, todavía en construcción, apoyados en una perspectiva histórica de la enseñanza y de la capacitación en el área que considera al docente no como un individuo aislado, sino como sujeto social.

Además, considerando las diferentes trayectorias que nosotros mismos seguramente hemos recorrido, nos parece valioso comenzar revisando las tendencias de los últimos años de formación y la capacitación en el área.

«La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar.»

Antonio Viñao, 2002: 111.

Apostamos a que el intercambio entre quienes recientemente se iniciaron –o se están iniciando ahora– con formadores que cuentan con años de experiencia acumulada nos permitirá avanzar en la construcción de nuestros saberes profesionales.

## Una mirada sobre la capacitación en Lengua de los últimos años

*«La pedagogía contemporánea ha tenido dificultad para lidiar con el hecho de que la enseñanza es enseñanza escolar. A importantes corrientes les cuesta entender la escuela, la aceptan mal. Les fastidia su lentitud, su anacronismo, su falta de brillo, o por el contrario, la celebran desproporcionadamente y también fuera de sus coordenadas reales.»*

**Feldman, 2010: 106**

En este apartado nos referiremos especialmente a algunas líneas de formación y de capacitación impulsadas y/o sostenidas por el Ministerio de Educación de la Nación que, claro está, han tenido sus correlatos en otras desarrolladas en distintas jurisdicciones educativas del país. Ya que los distintos ministerios del país han sostenido también otras líneas, vale aclarar que esta referencia no es exhaustiva. Aun así, creemos que el recorte que aquí se presentará servirá para ilustrar suficientemente los cambios que se han dado en la forma de concebir la capacitación en el área en los últimos 15 años.

### Los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua

En setiembre de 1996, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación emite la Resolución N° 111 referida a las acciones de planificación para el desarrollo de la capacitación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Allí se disponían «Criterios específicos para el monitoreo de los cursos de Lengua». Entre ellos figuraba «... que el capacitador transmita información actualizada y precisa acerca de los contenidos de los Bloques [de los CBC]». Citamos algunos de los contenidos que se especificaban: «... conceptos de lingüística textual aplicados a la comprensión lectora y a la producción escrita: cohesión y coherencia, relaciones causales y temporales, superestructuras, texto y paratexto, tipos textuales [...]. Discursos de circulación social: caracterización y estrategias específicas de comprensión lectora y escritura».

Sabemos que esta selección tendiente a la actualización disciplinar de corte textualista tuvo ciertos efectos no deseados en la enseñanza en la escuela, por ejemplo, que las planificaciones estuvieran organizadas en función de esa lista de contenidos conceptuales que, en muchas oportunidades, derivó en propuestas fragmentarias en las que la clase de lectu-

Efectivamente, en ese momento (1996), la experticia docente es concebida como experticia en una disciplina. Esto llevó a que los contenidos seleccionados en los proyectos de capacitación tuvieran una fuerte impronta disciplinar. Un ejemplo fue el Programa de Actualización Disciplinar Maestros de Maestros, Circuito E de la RFFDC, destinado a la actualización de formadores de formadores. Así estaba formulado su objetivo: «... actualizar la formación académica de los profesores de las carreras de formación docente, en función de los requerimientos de los nuevos CBC de los distintos niveles del sistema educativo. A través de estos cursos no solo se pretende profundizar conocimientos en cada área, sino que la intención es acercar a los profesores el trabajo, ya sea académico o científico-tecnológico, producido por universidades e investigadores. Esto permitirá modernizar los contenidos y adoptar una visión de cada disciplina adecuada al contexto de este fin de siglo. Además, el estímulo para la introducción de innovaciones en la labor cotidiana de la enseñanza favorecerá la autonomía pedagógica y ayudará a revalorizar la actividad a través del desarrollo de una actitud más cercana a la reflexión científica» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Zona Educativa*, 1, (8), 1996)

ra se redujo al análisis descontextualizado de los rasgos prototípicos de un único ejemplar representativo de un tipo textual, sin las visitas necesarias y sin la vinculación con los temas curriculares o extracurriculares contenidos en los textos, lo que impidió el progresivo conocimiento de distintos géneros textuales en su complejidad y resintió finalmente el interés de leer por parte de los alumnos.


En cuanto a la literatura, algunos de los contenidos incluidos en esa Resolución fueron «Especificidad del discurso literario. Diversidad de perspectivas de análisis: morfológico, sociológico, hermenéutico, fenomenológico».

Como se advierte, esta selección de contenidos obedecía a un aire de época en el que el perfeccionamiento era concebido como el conocimiento de un saber experto que, en el área de Lengua, venía de la mano de los resultados de investigaciones lingüísticas y cognitivas como la gramática textual o los procesos cognitivos de lectura y escritura. Se advierte también la distancia, al menos en la forma de enunciación, entre los contenidos propuestos para el análisis del discurso literario y el contenido que había que enseñar en la escuela. En tanto, hay currículum nulo respecto del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura a aquellos que aún no saben hacerlo con autonomía, es decir, para la alfabetización inicial.

Con el propósito de seguir reflexionando acerca de cuáles fueron los efectos que este posicionamiento provocó en nuestro país, nos puede ser útil revisar lo que afirman Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (1994) respecto de lo que sucedía paralelamente en Francia. En su libro *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, estos autores juzgan los efectos que esa tendencia provocó en los maestros franceses y, especialmente, en la enseñanza de la lectura en la escuela primaria:

«El advenimiento de la lingüística (luego de la psicolingüística y por fin de la sociolingüística) en el campo de la enseñanza primaria produce dos tipos de efectos. El primero consiste en quebrantar la confianza del cuerpo docente en los conocimientos prácticos del oficio. Si la referencia para enseñar a leer a los niños es una ciencia que se ignora, la situación es desesperante. [...]

Progresivamente se organiza un sistema de defensa para demostrar que un maestro solo debe saber muy poco de lingüística y fomentar la expresión del niño y las situaciones de comunicación ‘verdaderas’, lo que Freinet y los partidarios de los métodos activos ya han dicho hace mucho tiempo. Por ejemplo, así se expresa Bernard Toresse, inspector y profesor de la escuela normal de maestros de Lyon: ‘Digámoslo bien claramente: los nuevos métodos de enseñanza del francés nada deben a la lingüística moderna, pues eran muy anteriores a esta: de manera que el *plan* (Rouchette) –que en gran medida se inspiró en los trabajos de los lingüistas– nada nos enseñó que no hubiéramos

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 1</b> La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p><b>Clase 2</b> En torno del curriculum de la capacitación en Lengua</p>
--	--	--

leído ya en Claparède, Decroly, Dewey, Freinet, a saber: pedagogía del logro, del descubrimiento, de la motivación, de la vivencia, de la comunicación, de la cooperación; pedagogía ascendente, global, liberadora y democrática (E., 19 de octubre de 1972, pág. 10).»

Chartier y Hébrard, 1994: 510-512.

En otro de sus libros, *La lectura de un siglo a otro*, Chartier y Hébrard refieren también a la agitación que se produce en torno a las disputas relacionadas con nuevos y viejos métodos para la enseñanza inicial de la lectura que se dan entre especialistas, docentes y formadores. Para ilustrar cómo se reflejaron estas disputas hasta en la prensa, citan una nota de 1993 del diario *Le Monde*: «... los debates entre especialistas, que a menudo coinciden con las disputas territoriales entre psicólogos, lingüistas, ‘cognitivistas’ y pedagogos, siempre tienen vigencia, pero se producen cada vez más separados de las aulas ...» (Chartier y Hébrard, 1994: 74). Con esto podemos anticipar también cuál entendemos que debería ser una mirada necesaria de este Ciclo de Formación respecto de los debates académicos que se dieron y se siguen dando, especialmente en el campo de la alfabetización inicial, y la distancia entre estos y las prácticas concretas en el aula.

Retomando la Resolución N° 111: luego del listado de contenidos, incluía recomendaciones metodológicas para los capacitadores. Leemos allí: «... que se analicen críticamente –en función de los contenidos de la capacitación– planificaciones de aula, producciones escritas de los alumnos, libros, proyectos, etc.». Es decir, los temas vinculados con las prácticas de la enseñanza no aparecen como contenidos, sino como recomendación metodológica y a los fines de su análisis crítico. Daniel Feldman (2010) observa:

«La creación de un marco instrumental y la preparación de profesionales con definidas capacidades de intervención en tareas de diseño, planificación, evaluación, asesoramiento o mejora escolar no desempeñaron un papel principal en los proyectos de formación de especialistas y, puede decirse, tampoco en la formación docente en los últimos años». (Feldman, 2010: 59)

En cuanto a los proyectos de capacitación que se implementaron por entonces en todo el país, esas recomendaciones de la Resolución N° 111 incidieron notablemente en la selección de contenidos y la modalidad de los cursos ofrecidos. De todos modos, y tal como decíamos más arriba, la RFFDC, como política de capacitación, impulsó cantidad de acciones de distinto tipo, que no analizaremos aquí, y que se sostuvieron hasta hace poco tiempo.

## El Programa de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores


Entre 2000 y 2001 se desarrolló, desde la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores destinado a formadores de formadores de todo el país.

El giro en la dirección ya se advierte en la determinación de los ejes que organizan los contenidos del programa: «Temas vinculados a la actualización didáctica y disciplinar», «Temas vinculados a la intervención institucional», «Temas vinculados a la tarea de capacitación». Así, por ejemplo, las agendas de los 2º y 3º encuentros presenciales de noviembre de 2000 y mayo de 2002 incluían, para el primer eje, instancias de trabajo en comisiones concurrentes en torno a temas que articulaban contenidos disciplinares, didácticos y relativos a la práctica de enseñanza en distintos contextos. Algunos de ellos fueron: «La enseñanza de la escritura en la EGB»; «Alfabetización inicial: del diseño curricular a las prácticas de enseñanza en el aula»; «La literatura en la EGB: criterios para la selección de textos y elaboración de actividades»; «Una propuesta para la lectura de cuentos en EGB 3»; «Educación en contextos de diversidad lingüística: una experiencia de trabajo en aulas de maestro único»; «Campaña Nacional de Lectura: una propuesta de promoción de la lectura»; «El taller de radio y el desarrollo de las competencias lingüísticas. Una experiencia en contextos urbano-marginales».

Para el segundo eje, vinculado a la intervención institucional, el proyecto consideraba tres grupos de contenidos: «Prioridades de enseñanza y desarrollo curricular. Secuenciación de contenidos: la identificación de contenidos relacionados con las expectativas de logro en el Diseño Curricular»; «El área de Lengua en el Proyecto Curricular Institucional. Identificación de prioridades. Estrategias para la selección de problemas a atender en el diseño de un proyecto institucional»; «La lectura en las distintas áreas curriculares. El proceso de lectura, elementos lingüísticos que dificultan o favorecen la comprensión. Tipos de información y niveles del texto. Tareas o habilidades cognitivo-lingüísticas. Criterios para la selección de los textos de estudio. Ejes relevantes para pensar la planificación de clases de lectura. Planificación de una clase de lectura en el área.»

Finalmente, el tercer eje vinculado con la tarea de capacitación incluía, entre una lista mucho más amplia, algunos de estos contenidos: «Identificación de prioridades de capacitación. Elementos para el diagnóstico de las necesidades y demandas de la escuela y de los docentes»; «Instrumentos para la toma de datos», como registros y cuadernos de clases, protocolos de escritura; «Diseño del proyecto de capacitación: [...] Criterios para la elaboración de proyectos de capacitación centrada en la escuela ...» y para evaluar a los docentes y al proceso de capacitación; «El docente como sujeto de aprendizaje, como sujeto de enseñanza, como lector y escritor».

Como se advierte de la lectura de esta lista, ese modelo reformulado de formación integró contenidos novedosos: trató de responder a la necesidad de que, además de contar con saberes disciplinares actualizados, un capacitador conociera la didáctica de la Lengua, pudiera reflexionar sobre

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 1</b> La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p><b>Clase 2</b> En torno del currículum de la capacitación en Lengua</p>
--	--	--

las prácticas concretas en la escuela primaria y tuviera en cuenta estrategias de enseñanza destinadas a los maestros y no solo a los niños. Efectivamente, era la primera vez que se incluía la didáctica de la capacitación.

Recordamos además que, como respuesta al cuestionado formato «curso» que no tenía en cuenta la vida en las aulas y en la institución, ese proyecto de capacitación de la llamada «For. de Cap.» estuvo «centrado en la escuela». Eso implicó que, como parte de su trayecto formativo, cada capacitador debía diseñar, implementar y evaluar un proyecto de capacitación que se desarrollaba *en* las escuelas a las que estuviera destinado. Su desempeño, en este componente del proyecto, era rentado.

En particular, esta característica del dispositivo demandaba grandes esfuerzos en términos técnicos y financieros y alcanzó un porcentaje reducido de escuelas, por lo que el proyecto fue cuestionado por su dificultad de aplicación a gran escala.

### La Escuela Itinerante de Capacitación Docente

Otro antecedente de capacitación docente lo constituyó la Escuela Itinerante de Docentes. Desde 2004, fue, entre otras, una propuesta de formación para docentes y profesores de los distintos niveles de enseñanza, propiciada por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con otros programas nacionales, y llevada adelante en colaboración con los ministerios provinciales.

La propuesta partía de identificar como problema el hecho de que muchas de las experiencias de capacitación anteriores se habían basado en la actualización de contenidos y en la transmisión de nuevos enfoques de enseñanza. Su propósito era ampliar los temas de la capacitación de modo de considerar la complejidad y la riqueza del trabajo docente. El programa consistía en talleres intensivos de capacitación organizados a partir de tres módulos de trabajo.

El módulo de «Reflexión pedagógica» estaba orientado a pensar la condición contemporánea de la escuela y sus distintos actores, el impacto de la crisis social, las nuevas configuraciones familiares, la violencia social y escolar, la transformación de los modos de producir y acceder al conocimiento, la extensión de la educación superior a nuevos sectores sociales o el bajo impacto de la experiencia escolar en la construcción de ciudadanía entre otros temas considerados.

El módulo «Formación cultural contemporánea» tenía como propósito la generación de espacios de formación para que

La Escuela Itinerante de Capacitación Docente fue uno de los componentes de las políticas de Desarrollo Profesional Docente del Plan de Acción 2004-2007. El documento «Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente», aprobado por la Resolución 223/4 del CFC y E en agosto 2004 se refería a ese dispositivo de la siguiente manera: «La Escuela Itinerante de Docentes se ha pensado como un espacio de formación intensivo que combina talleres, espacios de reflexión institucional, paneles de presentación de experiencias escolares y actividades culturales. Los talleres se agrupan en tres módulos temáticos: 'Reflexión pedagógica', 'Saberes didácticos y disciplinares' y 'Formación cultural contemporánea'».

«[los docentes] piensen –en tanto que ciudadanos, argentinos y trabajadores de la cultura– su relación con los dilemas políticos y culturales de la época. [...] Desde esta perspectiva los maestros y profesores no solo serán interpelados a partir de sus

saberes específicamente escolares, sino desde su posicionamiento frente a esos dilemas de la época. Este desplazamiento significa una valoración distinta de la relevancia que tiene ejercer la docencia en la Argentina de comienzos del siglo XXI, entre la pobreza y las innovaciones tecnológicas, entre la voluntad de articular un nuevo proyecto de país y las transformaciones en la subjetividad de los niños y jóvenes. Solo en una concepción reduccionista la tarea del educador puede ser limitada a sus componentes técnicos, en detrimento de la calidad intelectual que tuvo en los momentos más creativos y pujantes de nuestra historia. [...] Los docentes son portadores de cultura y la tarea de reeditar la autoridad que los habilite plenamente pasa también por entender a la cultura y la política como un asunto propio. Si efectivamente maestros y profesores tienen un papel activo en la selección de aquello que se transmite, si la escuela forma a los alumnos como sujetos sociales, ¿cómo constituirse en educador sin tener una posición frente a la sociedad y la cultura que nos toca transitar?» (En: [http://www.me.gov.ar/curriform/esc\\_itinerante.html](http://www.me.gov.ar/curriform/esc_itinerante.html). Consulta realizada el 7-9-10).

Más información sobre la Escuela Itinerante en:  
[http://www.me.gov.ar/curriform/esc\\_itinerante.html](http://www.me.gov.ar/curriform/esc_itinerante.html).

El propósito del módulo «Saberes didácticos y disciplinares» se expresaba del siguiente modo:

«... valorizar los conocimientos en los que los docentes fueron formados y desde ellos avanzar sobre las renovadas agendas temáticas de las disciplinas. Se trata de interpelar al docente como un adulto que porta saberes de su oficio y saberes de los contenidos curriculares que va enseñar, pero que a la vez tiene la posibilidad de construir una nueva mirada de los contenidos curriculares [...]. Intenta superar la concepción que entiende que la actualización en los contenidos de la disciplinas produce de por sí un mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. [...] Lo central aquí es cómo insertar en las prácticas pedagógicas una nueva mirada de los contenidos curriculares para quebrar la perspectiva paralizante de que en este punto todo cambia pero nada cambia. [...] En síntesis, se trata de poner en evidencia que los conocimientos en que todos fuimos formados no son inamovibles y eternos, sino que tienen una historia y una genealogía político-cultural que sigue operando sobre ellos. A través de estos movimientos buscaremos contribuir a que, allí donde esté roto, vuelva a ligarse el pacto que valoriza el conocimiento» (En: [http://www.me.gov.ar/curriform/esc\\_itinerante.html](http://www.me.gov.ar/curriform/esc_itinerante.html). Consulta realizada el 7-9-10).




En cuanto a la organización de los módulos de contenidos, en el marco de este Ciclo de Formación coincidimos en que para pensar ciertos problemas nuevos y otros persistentes de la enseñanza en el área de Lengua resulta imprescindible abordar algunos temas desde esta mirada articulada y compleja que se despliega en los fundamentos mencionados. Si no, por poner un ejemplo, ¿cómo contribuir desde la capacitación para que todos los chicos aprendan a escribir, si los docentes pensamos que «los chicos pobres escriben mal porque hablan mal» o porque «la casa no ayuda»? Tenemos que abreviar, efectivamente, en diferentes marcos que nos permitan mirar la escuela en los escenarios actuales, así como nuestras expectativas acerca de las posibilidades de aprendizaje de los chicos; conocer e interpretar fenómenos sociolingüísticos, pero también conocer la escritura y la lengua escrita como tales y las formas de enseñarlas en la escuela.

No obstante, así como en la capacitación de los noventa los saberes de la práctica quedaban a cargo de los docentes asistentes a los cursos, parecería que en este caso también podría quedar a cargo de ellos la operación de articular las miradas que cada uno de los ejes aporta para echar luz a un determinado problema de la escuela.

En relación con los contenidos del módulo «Saberes didácticos y disciplinares», resulta interesante la consideración del vínculo entre los conocimientos en que los docentes fueron formados y las «renovadas agendas temáticas de las disciplinas» que se propone transmitir. Que la capacitación sea un espacio en que se tiendan puentes entre estos conjuntos de saberes debería ser uno de nuestros propósitos. Efectivamente, a la luz de la historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, y de manera de «quebrar la perspectiva paralizante de que en este punto todo cambia pero nada cambia» a la que se refiere la cita, deberíamos revisar qué lugar les otorgamos a ciertas prácticas tradicionales para detectar cuáles nos demandan urgente renovación pedagógica, cuáles necesitan renovar sus sentidos originales y cuáles conservan la potencia con que fueron pensadas inicialmente. Respecto de estas últimas, Feldman (2010) sugiere «... mirar con atención lo mejor de viejas prácticas, de buenas prácticas instaladas o de algunas que, inscriptas en la tradición, pueden ser recuperadas. Quizá la mejora de la enseñanza escolar consista en ‘sacar lo mejor de cada uno’, más que en tratar de transformarlo en algo diferente» (Feldman, 2010: 105).

Coincidimos también en la propuesta incluida en los fundamentos del módulo «Formación cultural contemporánea» respecto de superar la concepción de que la tarea del educador se limite a sus «componentes técnicos». Por ejemplo, cuando pensamos en la necesidad de que la escuela garantice una experiencia escolar fuerte en la habilitación de la palabra, estamos pensando en el desarrollo del lenguaje oral y escrito como uno de los componentes de la condición de ciudadanía o, en su defecto, como factor de exclusión. A la vez, ese vínculo entre lenguaje, experiencia escolar y ciudadanía necesita hacerse explícito en las capacitaciones del área, además de materializarse en una pedagogía del diálogo, mediante el vínculo dialógico que se establece en el seno mismo de las instancias de capacitación. Esto implica revisar los ideales pedagógicos y políticos que sustentan una reno-

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 1</b> La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p><b>Clase 2</b> En torno del currículum de la capacitación en Lengua</p>
--	--	--

vación del diálogo en las aulas, y no solo discutir *técnicamente* la efectividad de este como estrategia didáctica.

En cuanto al dispositivo de la Escuela Itinerante, entendemos que la fugacidad de la modalidad –consistente en una semana intensiva de participación en talleres– resulta apropiada para focalizar, actualizar, problematizar algún tema específico del módulo «Saberes disciplinares y didácticos». Sin embargo, la experiencia acumulada en capacitación nos estaría mostrando que revertir prácticas fundadas en ciertos *determinantes duros* arraigados en la tradición escolar como, por ejemplo, la presentación de las letras y su trazado como organizador de la planificación de la alfabetización inicial en el primer grado, la concepción de escritura como copia (y no como producción de sentido que supone un proceso de composición) o la lectura de la literatura para «enseñar los valores» requiere otros dispositivos. Parecería que son necesarios formatos con otros tiempos, espacios y modalidades: formatos que habiliten la retroalimentación entre los contenidos de la capacitación y la puesta en práctica mediante el intercambio con el capacitador y con los colegas; el análisis y la reflexión conjunta acerca de las experiencias propias de lectura y escritura de textos y de las llevadas a cabo con los chicos; la socialización de las alternativas inventadas cotidianamente por cada docente frente a las restricciones que surgen, por caso, de la organización escolar y de la *caja negra* de la escuela.

Queremos hacer aquí una mención a las acciones de capacitación sostenidas por el Plan Nacional de Lectura y por los Planes de Lectura de las jurisdicciones, desarrolladas también a partir de 2004. Si bien no podemos definir las como acciones de capacitación en el área de Lengua, claro está, han contribuido a la formación de especialistas que conforman equipos técnicos provinciales y a la generación de múltiples modos de encuentro entre los docentes y los libros y de los chicos con los libros, factores indispensables para la formación de lectores en la escuela y para la igualdad de oportunidades en el acceso a estos bienes simbólicos.

### La alfabetización inicial gana espacios

La enseñanza inicial de la lectura y la escritura fue considerada en propuestas de desarrollo profesional destinadas a formadores de Institutos de Formación Docente. Mencionamos aquí el proyecto Magisterio Enseñanza Básica (MEB, 1986-1990) y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), ambos en la década de los noventa.

Entre 2000 y 2001, el mencionado Programa de Fortalecimiento de la Capacitación incluyó un módulo referido a la temática. Entre sus destinatarios se encontraban profesores de distintos IFD del país. Sin embargo, esta participación no contempló la institucionalización de los contenidos y de la bibliografía hacia el interior de los institutos formadores. Por otra parte, a la hora de definir sus proyectos de capacitación, los capacitadores no siempre incluyeron el tema de la alfabetización.

Entre 2002 y 2003, el Ministerio de Educación de la Nación organizó un seminario federal y seminarios regionales (NEA y NOA) centrados, en ese momen-

to, en el estado de situación de la enseñanza de la alfabetización inicial en la formación inicial de maestros. Entonces, se hizo visible el hecho de que este tema no estaba incluido en los planes de estudio y que muchos de los profesores a cargo de las cátedras de Lengua y su Didáctica no contaban con estos saberes en su formación de base, aunque muchos, conscientes de su importancia, incluían como remedial alguna bibliografía específica. Dado que no se trataba de un espacio programático, esta inclusión no era exhaustiva ni sistemática.

Hasta ese momento, la alfabetización inicial se había incluido solo en algunas jurisdicciones o en las carreras para profesores de Educación Inicial o para el Nivel Primario, con carácter de seminario o taller optativo cuatrimestral.<sup>3</sup> Es nuestra hipótesis también que, en la mayoría de los casos, se consideró que los contenidos relativos a la psicología evolutiva de impronta psicogenética incluidos en el currículum de la formación general cubrían lo que un maestro alfabetizador debe saber sobre el aprender y enseñar a leer y escribir en las etapas iniciales. Hoy sabemos que no es así.

Luego de muchísimos años de vacío en lo que se refiere a ese contenido central de la formación de un maestro de primaria, los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (documento aprobado por la Resolución N° 24/7 del CFE) recomiendan en el punto 50.1 correspondiente a la formación específica: «En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir una unidad curricular específica referida a 'Alfabetización inicial'». En función de este acuerdo, las distintas jurisdicciones del país incluyeron esta unidad en sus diseños curriculares y actualmente figura en los nuevos planes de estudio que desde 2009 se están comenzando a implementar.

En tanto, muchas fueron las jurisdicciones que dentro de sus Planes anuales desarrollaron proyectos de capacitación en alfabetización inicial dirigidos a maestros. En algunos casos, la capacitación era ofrecida por los propios institutos formadores; en otros, por equipos de capacitadores provinciales.

Respecto de este panorama, podríamos afirmar que esta oferta no tuvo carácter sistemático a nivel federal y que la selección de contenidos fue muchas veces aleatoria: los posicionamientos fuertes en una u otra perspectiva y que responden a distintos marcos teóricos (aspecto que retomaremos en el Módulo 3) sobre la alfabetización han hecho (y hacen hoy en día) que cada curso incluya contenidos compatibles con *un único* enfoque –sea este psicogenético, socioconstructivista, cognitivista–, que muchas veces desautorizan tanto las prácticas de los docentes, como lo que hubieran aprendido en cursos anteriores. Esto, sumado a una formación inicial débil o nula, según declara más de un docente, ha generado gran desconcierto en algunos casos, o dogmáticas adhesiones en otros. Este es otro de los desafíos que tenemos.

<sup>3</sup> Señalamos que, en la formación inicial, la misma situación se dio para la Literatura Infantil.

## Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios como marco curricular de referencia para la capacitación actual en el área de Lengua

Así como los Contenidos Básicos Comunes y su proyección en los Diseños Curriculares determinaron los contenidos de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua, anticipamos que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (y los *Cuadernos para el aula*, como material de apoyo al desarrollo curricular) serán marco de referencia en la definición de los contenidos a enseñar en la escuela para este Ciclo de Formación.

La construcción de núcleos de aprendizajes prioritarios fue encomendada por el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la Resolución N° 225/04. Luego de un proceso que incluyó la consulta y el establecimiento de acuerdos federales, en octubre de 2004, los NAP fueron aprobados por las autoridades educativas de todas las jurisdicciones.

Su difusión y empleo fue objeto de algunas acciones de capacitación de los distintos ministerios a partir de 2005, en especial destinadas a maestros de Primer Ciclo.



### Antes de continuar

Lea las páginas 5 a 14 de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, reparando especialmente en los siguientes aspectos: punto de partida del proceso de construcción de los NAP, propósitos de su construcción, cómo se definen, cuál es su organización<sup>4</sup> y cuál su relación con los Diseños Curriculares jurisdiccionales. El archivo se encuentra en formato pdf en la sección Archivos de este campus.



NAP de Lengua de Primero y Segundo Ciclo.

En este momento solo destacaremos que, considerando entonces la profunda correlación entre lo que los chicos pueden aprender y la oferta educativa de la escuela, todos los NAP comienzan con la frase «La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de EGB / Nivel Primario ...». Es decir, se señala que estos aprendizajes no deben ser considerados aisladamente como indicadores de acreditación o estándares vinculantes con la promoción de los alumnos, sino que serán posibles en el marco de determinadas situaciones de enseñanza: «Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y socie-

<sup>4</sup> En los Módulos 3 y 4 nos referiremos especialmente a los criterios de organización de los saberes del área de Lengua y a los criterios de secuenciación de los saberes y los contenidos involucrados.

dad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos» (NAP. Primer Ciclo EGB / Primario, 2004: 9). La centralidad de la enseñanza y de la trasmisión de cultura (Nuñez, 2003) es una idea fuerza desde la que nos posicionamos en la capacitación.

¿Por qué nos parece que es necesario considerar el currículum como marco de referencia para la enseñanza en la escuela y para la capacitación? Más allá de la autonomía relativa de las decisiones que cada docente toma en sus prácticas cotidianas, sabemos que garantizar una base común requiere atender la igualdad de oportunidades de todos los chicos, independientemente de dónde vivan o de cuál ha sido su cuna. Además, lo contrario, la disolución del currículum, tal como lo señala Flavia Terigi (1999), obturaría la capacidad de acción política para configurar la enseñanza.



### Actividad obligatoria

Hasta aquí, hemos intentado recorrer la historia reciente de capacitación en el área. Sabemos que esta historia común repercute y/o permite espejar la propia. Los invitamos a escribir un texto autobiográfico de no más de dos carillas que dé cuenta de sus experiencias de formación y desarrollo profesional en el área.

### Algunos desafíos actuales

De acuerdo con los resultados de la investigación de J. C. Serra (2004), parecería que la actualización disciplinar y didáctica resulta la motivación primordial de los docentes para la participación en instancias de capacitación. Efectivamente, el autor sostiene que «El tema de la obsolescencia de los conocimientos se expresa también de otras maneras. Algunos docentes asocian la necesidad de mayor capacitación con el auge de una corriente teórica determinada, por ejemplo, la psicogénesis» (2004: 74). Sin embargo, interrogados acerca de qué es un «buen curso», Serra informa que la mayoría de los docentes se inclinan a considerar «buenos» aquellos cursos que aportan a su tarea cotidiana: «que sea aplicable». Serra ilustra esta opinión por medio de la cita de una maestra titular de la Ciudad de Buenos Aires: «Que tenga los objetivos relacionados con la problemática educativa. Que el curso tenga continuidad, que tenga ejercicios o propuestas aplicables y concretas. Que no se escuden en no querer dar recetas y quedarse solo con la teoría, que si bien es necesaria, se supone que el curso es para tener conocimientos para llevar al aula» (ibídem).

En cuanto al carácter de los contenidos, vuelve a aparecer como problemática de la capacitación la tantas veces planteada tensión entre la teoría y la práctica. Interrogantes del tipo «¿Leemos un cuento y después qué hacemos?» o «¿Cómo hago para que los chicos lean/escriban textos, si no lo saben hacer solos?» y «¿Cuándo doy las letras?» surgen en los intercambios con maestros. Estas –que entendemos como preguntas legítimas– nos

Recomendamos consultar el documento *Censo nacional de docentes 2004. Resultados definitivos*. República Argentina (2006). Los cuadros 134 (pp. 446 a 448) presentan los resultados de la consulta a «Docentes de educación común en actividad de nivel SNU de formación docente en función frente a alumnos» en la categoría «Docentes por temáticas en las que desearían recibir capacitación según jurisdicción». Las opciones temáticas que se presentaban eran: «A: Contexto político, económico y social de la educación contemporánea; B: Características (psicológicas, sociales, culturales) de los sujetos que aprenden; C: Relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo, etc.); D: Contenidos de las disciplinas/áreas; E: Estrategias de enseñanza y didácticas especiales; F: Teorías de la educación/Pedagogía; G; Didáctica general y desarrollo curricular; H: Temas de cultura

dejan ver, efectivamente, ciertas dificultades para traducir en actividades concretas en el aula algunos *preceptos* actuales de la didáctica. Además, dejan ver cómo siguen vigentes esquemas interpretativos herederos de la tradición. Una maestra de primer grado de la provincia del Chaco nos decía: «De acuerdo con la experiencia que tengo en primer grado comienzo por la letra y la sílaba, la palabra en un orden. Conocí colegas que enseñaron con textos y se les armó tal bodrio a los niños que tuvieron que volver a lo tradicional».

A esta distancia entre enfoques y actividades agregamos, en relación con los desafíos de capacitación, otro aspecto relacionado con la propia construcción del currículum: los NAP de Lengua están organizados en ejes. Por ejemplo, para el Primer Ciclo del Nivel Primario, los aprendizajes priorizados para el primer grado están organizados en tres ejes: *Comprensión y producción oral, Lectura, Escritura*. A partir de segundo grado, se incorpora el eje de *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos*. Para el segundo ciclo, la organización cambia, al plantear como ejes *Comprensión y producción oral, Lectura y escritura, Literatura y Reflexión sobre la lengua y los textos*, lo que se relaciona con la necesidad de distinguir por un lado los textos de ficción y de no ficción, y de darle a la literatura carácter de contenido específico. Ahora bien, esto no quiere decir que el aprendizaje y la enseñanza de los saberes considerados en ese eje se deban dar de modo secuencial, es decir, primero la oralidad, después la lectura y así sucesivamente. La mayoría de la veces, la planificación en el área supone atender en forma equilibrada e integral el desarrollo de los saberes previstos en los distintos ejes del área. Sin embargo, en más de una ocasión hemos escuchado a los maestros (sobre todo de Segundo Ciclo), señalando que la «producción» la abordan durante el segundo semestre, una vez que han trabajado contenidos de «gramática» y han abordado la comprensión lectora.

general; I: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; J: Política y legislación educativa; K: Organización y gestión institucional; L: Metodología de la investigación educativa; M: Otras».

Como se advierte en los resultados que presentan esos cuadros, en términos generales y con excepciones, uno de los temas más seleccionado por los docentes encuestados es el correspondiente a estrategias de enseñanza y didácticas especiales.

De todos modos, consideramos que conviene evitar una interpretación literal de estos datos, sobre todo teniendo en cuenta que, en términos de política de capacitación, sigue abierto un debate acerca de si es la mejor estrategia responder linealmente a la demanda.

*Censo nacional de docentes 2004. Resultados definitivos. República Argentina (2006). Disponible en línea: [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO\\_completoimprenta.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprenta.pdf).*



### Antes de continuar

Lea el apartado «La planificación en el área» en las páginas 32 y 33 del *Cuaderno para el aula. Lengua 1*. El archivo se encuentra en formato pdf en la sección Archivos de este campus.



*Cuadernos para el aula. Lengua 1.*

Si recordamos que las letras (sus nombres y sus sonidos) han sido durante décadas el organizador tradicional de la planificación en primer grado (inspirado en los métodos sintéticos de larga tradición en la enseñanza de la lectura y la escritura para ese período), y ante el vacío que dejó la puesta en tela de juicio de «el método»,<sup>5</sup> sigue la pregunta acerca de cómo organizar secuencias de trabajo que articulen distintos saberes. También aceptamos

<sup>5</sup> Retomaremos este tema en el Módulo 3 referido a la alfabetización inicial.

la dificultad que entraña para los docentes delimitar organizadores fuertes para la planificación una vez que los chicos ya saben leer y escribir por sí mismos. Esto se advierte cuando vemos carpetas organizadas a modo de *collage*, es decir, regidas por planificaciones cuya unidad es la «actividad» y en las que las unidades didácticas resultan de transcribir, muchas veces aleatoriamente, contenidos de distintos ejes.

Todo lo mencionado hasta aquí ha llevado a que distintas ofertas de capacitación en Lengua hoy tengan en cuenta otros aspectos. Uno está relacionado con el dispositivo: se considera la necesidad de que los cursos se sostengan en el tiempo y que incluyan, además de encuentros presenciales, o bien trabajo entre pares,<sup>6</sup> o bien acompañamiento de un capacitador en la escuela para los maestros, marco en el que se ponen en diálogo las propuestas de trabajo con la vida cotidiana del aula.

El otro aspecto está relacionado con dar respuesta a la demanda por saberes prácticos, por lo que los contenidos disciplinares y didácticos fueron cobrando materialidad en la oferta de secuencias didácticas. En este sentido, podríamos acordar con Feldman (2010) en que las respuestas deberían incluir criterios de practicidad y economía, y no solo apuestas de gran nivel desiderativo.


Sin embargo, el empleo de secuencias didácticas como insumo de la capacitación nos presenta otras encrucijadas. Anticipamos que no podemos ni queremos agotar los debates que este tema genera. En principio, el sentido común diría que reaparece la histórica opción entre la autonomía y la creatividad del docente y el seguimiento a ultranza del modelo de «la lección», «el método» o «la receta». Creemos que es más complejo aun.

Un aspecto a tener en cuenta lo advierte Feldman en su obra tan citada aquí: «La elaboración y diseminación de productos sofisticados no dio los resultados previstos, porque el problema no estaba en el tipo de herramienta, sino en la capacidad de usarla que tenían quienes debían hacerlo [...]. Tratar de incorporar prácticas muy innovadoras es posible, aunque nunca seguro, si se respeta una sencilla regla: su capacidad de instalarse es inversamente proporcional a la distancia entre la generación/gestión de la propuesta y el ámbito/actores que deben llevarla a cabo. [...] las posibilidades del futuro deberán ser buscadas en las fuerzas del presente» (Feldman, 2010: 106).

Según relatos de experiencias recientes de capacitadores en el área de Lengua, parecería que un material de apoyo para el desarrollo curricular como son los *Cuadernos para el aula* ofrecería un punto intermedio entre los diseños curriculares y las secuencias didácticas, en la medida en que presentan itinerarios más abiertos a partir de los cuales los maestros pueden construir sus propias planificaciones.

El intento por responder a la demanda de aspectos prácticos se ve especialmente en la capacitación en Lengua para Primer Ciclo de Primaria. Distintos proyectos que se desarrollan hoy en día, encarados por diferentes organizaciones (por ejemplo, Todos pueden Aprender o Escuelas del Bicentenario) y aun por el Estado Nacional o los estados provinciales (como el proyecto Desarrollo Profesional de Alfabetización Inicial) ofrecen secuencias de enseñanza como insumo de trabajo. En una clase del Módulo 3 propondremos el análisis de las coincidencias y diferencias que estos proyectos tienen, no solo en cuanto a los enfoques del área, sino también en cuanto a los formatos de capacitación, al uso –más o menos vinculante– de las secuencias y a la construcción de la relación entre capacitadores y maestros, es decir, en cuanto a la concepción misma de cómo aprende un maestro y del trabajo docente.

<sup>6</sup> Es el caso de Maestro más Maestro, de proyectos de la Ciudad de Buenos Aires o la provincia de Chubut, por ejemplo.

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 1</b> La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p><b>Clase 2</b> En torno del currículum de la capacitación en Lengua</p>
--	--	--

Otro aspecto central que anticipamos aquí está vinculado con el posicionamiento respecto del protagonismo del trabajo docente (Rigal, 2004). Puede estar implícita la concepción del docente como proletario, cuyo trabajo es un engranaje más en la polea de transmisión educativa, lo que se materializa en la aplicación –insostenible– de una propuesta pensada por otros. O, como queremos plantearlo, el trabajo a partir de propuestas didácticas concretas es un insumo para ilustrar aspectos de la renovación pedagógica (relativos, por ejemplo, al objeto de enseñanza, al lugar de los chicos, al rol docente); un puntapié para discutir y reflexionar acerca de los múltiples sentidos de estas construcciones en instancias plenarias en las que se reflexiona sobre un hacer compartido (¿cómo se transforma un grupo en un productor de saber?); una propuesta que sirve para someter a prueba en las aulas y en la escuela, para recrear, para contextualizar.

En este punto y para finalizar esta primera clase del Ciclo y del recorrido de aprendizaje y construcción compartida que esperamos lograr, creemos necesario volver a hablar de nuestro trabajo como capacitadores y del trabajo docente, esta vez en relación con el derecho de todos los niños y niñas de aprender, pero también de todos los docentes y futuros docentes de acceder a los nuevos saberes de la didáctica en el área, siempre en construcción. Hacemos nuestras las palabras de Inés Dussel y Myriam Southwell en «La docencia y la responsabilidad política y pedagógica»:

«Los análisis ayudan a pensar la tarea de enseñar en un plazo más largo y con lentes más amplias que las que tenemos todos los días. En las últimas décadas, la docencia ha sido muchas veces culpabilizada de los fracasos del sistema educativo; pero también algunos eligieron el reverso, el lugar de víctimas, que los resigna a ser pasivos receptores de lo que otros deciden. Frente a ambos opuestos, queremos proponer la idea de una responsabilidad política y pedagógica en la formación de las nuevas generaciones, que permita separarse tanto de la omnipotencia como de la victimización. Hay mucho por hacer, y hay nuevos sentidos por construir, en el desafío de enseñar a las nuevas generaciones para una sociedad más inclusiva y más justa». (Dussel y Southwell, 2010: 25)

El artículo «La docencia y la responsabilidad política y pedagógica» fue publicado en la revista *El Monitor de la educación. Ser docentes hoy*, 25, junio de 2010. Recomendamos su lectura. El archivo se encuentra en formato pdf en la sección Archivos de este campus.



Revista *El Monitor de la educación. Ser docentes hoy*, 25.

Ahora, los invitamos a consultar el programa del Área Lengua de este Ciclo Virtual. Anticipamos que la clase 4 se centrará en temas generales vinculados con la lectura; la clase 5, con la escritura; la clase 6, con la literatura.

El Módulo 3 estará dedicado a la temas de capacitación para la enseñanza de la alfabetización inicial en el primer ciclo del Nivel Primario. El Módulo 4 abordará temas relativos a la enseñanza en el segundo ciclo.



Programa del Área Lengua.



## Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2004). «La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles». Tesis de doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CHARTIER, A. M. y J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, A. M. (2002). *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura [1980-2000]*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, A. M. (2009). Curso «Enseñar a leer y escribir: una reflexión en tres tiempos». Buenos Aires: FLACSO.
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. y M. Southwell (2010). "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica". *El Monitor de la educación. Ser hoy docentes hoy*, 25.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). «Profesionalización docente y cambio educativo». En: A. Alliaud y L. Duschatzky, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- NUÑEZ, V. (2003). «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir». *Revista Iberoamericana de Educación*. 33.
- RIGAL, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ROCKWELL, E. (ed.) (1985). *Ser maestro*. México: El Caballito.
- SERRA, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TERIGI, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

### Documentación sobre formación y capacitación docente

- Ministerio de Cultura y Educación (1996). Resolución N° 111. Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Zona Educativa*, 1 (8).
- Ministerio de Educación de la Nación (2004). «Escuela Itinerante». Disponible en línea: [http://www.me.gov.ar/curriform/esc\\_itinerante.html](http://www.me.gov.ar/curriform/esc_itinerante.html).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Resolución N° 223/04. Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). «Anexo» a la Resolución 24/7 del CFE. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. INFD.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Censo nacional de docentes 2004. Resultados definitivos. República Argentina*. DINIECE. Disponible en línea: [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO\\_completoimprensa.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprensa.pdf).

### Documentos de gestión y apoyo al desarrollo curricular

- Gaspar, M. P. y S. González (coords.) (2006). *Cuadernos para el aula. Lengua 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.