

¿Cómo aprenden a enseñar a leer y a escribir las maestras en el curso de su práctica? Consideraciones metodológicas y avances analíticos de un estudio en curso

PÉREZ FERNÁNDEZ, Magalí/ UNLP - UBA- mmagali.perezf@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo docente Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: aprendizaje docente – condiciones institucionales – alfabetización inicial

› **Resumen**

Esta ponencia forma parte de un trabajo de investigación más amplio que se encuentra en curso. Se enmarca en la realización de una tesis para la maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP¹. La tesis tiene por objeto de estudio las experiencias de dos maestras de primer grado en torno a la alfabetización de un grupo de niños y las condiciones institucionales en que se llevan a cabo. Estas experiencias transcurren en dos instituciones públicas: una ubicada en un barrio de la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la otra en un extremo del cuadrado de la Ciudad de La Plata. Buscamos estudiar cómo se configuran las prácticas de enseñanza alfabetizadoras en primer grado de estas escuelas primarias y en qué medida estas instituciones entran condiciones que ayudan u obturan la tarea que tienen a cargo estas docentes y, en ese marco, contribuyen a su formación en tanto enseñantes. Abordamos las experiencias a partir del diseño de un estudio de casos, tomando aportes de la perspectiva etnográfica en investigación educativa. En el transcurso del análisis del material de campo relevado, y al advertir preguntas y preocupaciones por parte de las maestras, construimos como problema central de este trabajo: cómo aprenden las maestras a enseñar a leer y a escribir (o indicios de la construcción epistemológica que las docentes realizan) en el curso de su propia práctica². Pretendemos así dar respuesta a un problema educativo identificado en la bibliografía nacional y propia del nivel Primario a su vez que redunda en un asunto de la

¹ Esta tesis se escribe bajo la dirección de la Dra. Flavia Terigi.

² Al referirnos a las dos maestras de este estudio lo hacemos usando el género femenino en tanto ellas mismas se autodenominan de este modo pero también a fin de visibilizar que la primera línea educativa está constituida en su mayoría por mujeres. En cierto sentido, desde nuestra perspectiva, el *no reconocimiento* de las prácticas de las maestras se enlaza también con la invisibilización de las mujeres en el mundo laboral en general y en el lenguaje en particular, respondiendo a una discriminación más que refleja el estado social desigual. Ahora bien, cuando no aludimos a estas maestras, decidimos utilizar la letra “x” para hacer referencia al amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización reduccionista de femenino y masculino.

formación docente: la construcción de saberes y conocimientos para la alfabetización inicial por parte de lxs maestrxs. La ponencia se centrará en algunas consideraciones metodológicas y avances analíticos respecto de las prácticas de enseñanza que hacen a estas experiencias en los dos primeros grados.

› **1. Introducción: acerca del problema de estudio y objetivo general**

Dar cuenta de la espesura de aquello que suele aparecer investido de un carácter neutral y ahistórico, como sucede con las prácticas de enseñanza cotidianas de las maestras, supone llevar adelante una suerte de trabajo arqueológico, registrar y organizar sedimentos de tradiciones y tendencias educativas en sus trayectorias formativas, pero también identificar indicios de conflicto y movimiento.

En un contexto en el cual una de las amenazas más importantes a las que tienen/tenemos³ que hacer frente lxs maestrxs es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático, tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula, esta tesis se propone indagar en la construcción del conocimiento por parte de lxs actorxs que se encuentran en la primera línea educativa. Tal como afirman varios autorxs, existe un desconocimiento en torno a las prácticas reales de lxs maestrxs (Perrenoud, 2001; Bronckart, 2007), pero también existe un *no-reconocimiento* de dichas prácticas que incide en la formación de lxs futurxs docentes.

La tesis se escribe bajo la convicción de que existe una deuda pedagógica con las prácticas de enseñanza. Una deuda que es necesario saldar partiendo de una mirada profunda hacia los conocimientos que se construyen en las escuelas. No se trata sólo de un acto de justicia para con lxs propixs docentes; sino de una perspectiva- que se comparte con otrxs autorxs- de que las teorías de la enseñanza deben necesariamente nutrirse de lo que acontece en las aulas. En este sentido, las búsquedas personales y colectivas de lxs docentes, las escrituras de maestrxs en contextos institucionales y por fuera de ellos deben ser incorporadas al conocimiento pedagógico de la escuela primaria, porque lo particular se torna valioso para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

³ Este estudio fue construido desde una doble pertenencia: como investigadora pero también como maestra. Esta doble pertenencia, que influyó en el modo de acceder al campo, llevó a hacer visible que esta escritura se produce desde un umbral, un “entre” dos lugares, que plantea contradicciones y que requiere tomar decisiones. Reconocerme en este “entre” abrió la posibilidad de pensar el trabajo docente desde perspectivas que buscan romper con lugares y concepciones que se ciñen a lo académico o a lo escolar.

Afortunadamente, existe extensa bibliografía que comprende, fundamenta y difunde en nuestras escuelas el desarrollo del pensamiento infantil en torno a diferentes objetos de conocimiento, comprendiendo a sus saberes como provisorios y en permanente construcción. Sin embargo, encontramos cierta vacancia en comprender a lxs maestrxs como sujetos que construyen conocimiento en su mismo lugar de trabajo, aunque sí se lxs reconoce como tales en sus espacios de formación inicial o continua. Como objetivo general de esta investigación nos proponemos comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza respecto de la alfabetización, reflexionando en torno a qué saben las maestras, qué han aprendido y continúan aprendiendo para hacer que lxs niñxs de primer grado avancen en el aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando sus trayectorias formativas y laborales.

› **2. Encuadre teórico – metodológico**

› *2.1. Una búsqueda grupal con rasgos etnográficos*

El diseño metodológico de este estudio ha sido producto de largos debates compartidos por un equipo de investigación conformado junto a otras dos compañeras de la maestría bajo la dirección y apoyo de la Dra. Flavia Terigi. Construimos un estudio de casos cualitativo con la idea de llevar adelante una etnografía colaborativa. Nuestro grupo contaba con un recorrido común en la formación de grado y posgrado, en ámbitos laborales y de militancia. En este nuevo proyecto, nos propusimos compartir las tareas de relevamiento y procesamiento de la información, a la vez que encontrar oportunidades para intercambiar puntos de vista para su análisis. Cada una de las tesis tomó un problema de investigación diferente que tiene como escenario el primer ciclo de escuelas primarias públicas. De allí que algunas decisiones y parte de la información recabada excedieron a lo propio de esta tesis, pero sin lugar a dudas alimentaron las posibilidades de leer el campo con mayor profundidad.

El trabajo de campo en el que se basa este estudio se realizó en dos escuelas primarias y transcurrió entre septiembre y diciembre del ciclo lectivo 2015. Una de las escuelas está ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la otra en la ciudad de La Plata⁴. A fin de indagar en las prácticas de enseñanza, realizamos observaciones de clases en primer grado y entrevistas en profundidad a las dos maestras a cargo en cada una de las escuelas. También

⁴ La selección de las escuelas (y la escuela que no fue) se realizó bajo ciertos recaudos: (i) accesibilidad; (ii) dos casos aportan más material para pensar el problema; (iii) hay un criterio más complejo: que declaren estar implementando la UP por un período de al menos un año. Es decir, no la intención de implementar la UP (Unidad Pedagógica entre 1° y 2° grados), o el acuerdo con hacerlo, sino la experiencia de estar realizándolo. Y, finalmente, (iv) razones prácticas: tiempos y posibilidades de permanencia del equipo en las escuelas.

entrevistamos a los equipos directivos y otros actores institucionales involucrados en las prácticas de enseñanza relacionadas con la alfabetización inicial de los grupos.

Un encuentro con el equipo directivo con el fin de realizar una primera aproximación y presentar el proyecto daba inicio formal al trabajo de campo en cada escuela. En dichos encuentros se establecieron acuerdos y necesidades requeridas para el estudio, tales como la observación de clases de 1° y 2° grados, la realización de entrevistas con las docentes, niñas y ma/padres. En una segunda instancia, se realizó una entrevista en profundidad para obtener información general acerca del contexto institucional, de cara a los tres problemas a indagar. Una vez avanzado el trabajo de campo, realizamos otra entrevista con cada directora que construimos tomando en cuenta lo observado y en la que profundizamos aspectos centrales que nos permitieran adentrarnos en el carácter institucional de las prácticas de enseñanza: las pautas de organización para el trabajo en primer grado, los documentos y prescripciones que se toman en cuenta para el trabajo en alfabetización inicial, su mirada acerca del trabajo de las maestras de primero, las prácticas alfabetizadoras que considera habituales en la escuela, las que intenta promover desde la dirección de la escuela. En paralelo, nos adentramos en el mundo de las maestras indagando acerca de sus trayectorias de formación y profesionales, sus puntos de vista sobre las características de la institución, el grupo de estudiantes, el trabajo cotidiano.

Sin duda, el trabajo junto con las maestras ha sido la instancia que puso de relieve la necesidad de abordar la dimensión subjetiva (Rockwell, 2009) de nuestro trabajo de investigación. La convicción de que resulta importante conocer y dar a conocer el trabajo cotidiano en las aulas no garantiza evitar el sentimiento de incomodidad, de sentirse académico o evaluador. Construir el sentido de nuestra presencia en el aula ha sido una tarea importante a compartir con las maestras. Las preguntas sobre qué y cómo se escribe sobre la práctica de otrx conlleva con toda seguridad varios dilemas éticos.

El archivo resultante del trabajo de campo fue un corpus de 19 entrevistas desgrabadas y 11 registros de clase que se construyeron a partir de desgrabaciones del audio de la totalidad de cada sesión y la toma de notas de la o las observadoras que completaron cada uno de los registros procurando distinguir las impresiones propias de lo que allí estaba sucediendo. En cada escuela accedimos a observar reuniones de ciclo y jornadas institucionales, a producciones escritas y cuadernos de niñas. También se realizaron entrevistas a otrxs actores

de la escuela: integrantes del Equipo de Orientación Escolar, maestra recuperadora, bibliotecaria, supervisora y una autoridad jurisdiccional⁵.

› 2.2. *El camino del análisis*

Entrar a una escuela primaria y observar el trabajo de las maestras con mirada de asombro ha sido parte de la construcción de un camino en busca de indicios y huellas que hacen a la configuración de las prácticas de enseñanza. Este camino de análisis transcurrió sobre todo en dos momentos diferentes. El primero, cercano al trabajo grupal, empapado de escuelas y debates compartidos, y otro, lejano en el tiempo. Esa distancia temporal, pandemia mediante y con un proceso inédito de desescolarización a escala mundial, ha resultado un aporte para el análisis a la vez que lo ha tornado una actividad más solitaria y en diálogo con lxs autorxs.

Analizar en profundidad las prácticas de enseñanza que buscan favorecer la alfabetización de lxs niñxs y que se desarrollan en las aulas de primer grado en las que hemos realizado nuestro estudio, implica anticipar que las concebimos como construcciones sociales, políticas e institucionales, es decir que aquello que sucede en las aulas es parte constitutiva de la institución a la vez que ésta produce y sostiene un entramado de sentidos que hacen a esas prácticas de enseñanza. Este análisis entreteje varias fuentes para su construcción: a) recoge las intervenciones docentes durante las observaciones de clase con respecto a la alfabetización inicial; b) reconstruye algunos aspectos de las tres entrevistas realizadas a las maestras pre y pos observaciones de clases; c) el análisis documental de los cuadernos de clase de estudiantes que preocupan a la maestra con tres cortes en el ciclo lectivo anual (marzo-junio-octubre), y d) a partir de otras observaciones institucionales, revisa las condiciones que en cada escuela facilitan u obturan las prácticas de las maestras y movilizan sus aprendizajes en el curso de su propia práctica. Hemos dado dos dimensiones fundamentales a las prácticas de enseñanza: las actividades observables (lo que las maestras hacen en las clases) y los aspectos interpretativos (lo que piensan de lo que hacen). La segunda refiere a la interpretación por parte de las maestras de lo que sucede en las clases (Edwards & Mercer, 1988). Es decir que, para comprender las prácticas de enseñanza, conceptualizamos una serie de dimensiones de análisis de las observaciones de clase y las contrastamos con las categorías emergidas de las entrevistas.

Cabe señalar que, por las características del trabajo de campo, desde las lecturas iniciales del material recabado sobre los casos incorporamos la escala de análisis “vida cotidiana” en la

⁵ A pesar de numerosos intentos, en la Ciudad de Buenos Aires no se logró entrevistar a la autoridad jurisdiccional y en Provincia de Buenos Aires no se logró entrevistar a la inspectora.

escuela. Esta escala del aula que nos interesa reconstruir nos permite elaborar también una concepción de lxs maestrxs en tanto sujetos que se apropian, resisten e internalizan los usos, formas y tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. La perspectiva plantea que en la vida cotidiana de las aulas resulta posible recuperar la historia que carga de sentido tanto a las prácticas sociales (Rockwell, 1983) en general como a las de enseñanza en particular. En consecuencia, resulta posible observar cómo dichas prácticas son elaboradas y reelaboradas y se distinguen de las que suponen unas definiciones abstractas y predeterminadas de funciones y roles docentes.

El interés por las prácticas de enseñanza alfabetizadoras radica en que nos proveen de información acerca de los saberes de las maestras así como también de sus preocupaciones, dudas o contradicciones. Por consiguiente, estudiar estas prácticas supone no negar ninguna de ellas. A fin de relevarlas minuciosamente, construimos registros de clase distinguiendo en dos columnas el parlamento de las maestras y el de lxs estudiantes. Posteriormente, construimos una síntesis de cada clase de la secuencia registrada⁶. A partir de las síntesis de las clases diseñamos un *croquis de las observaciones* de cada una de las experiencias.

› **3. Análisis de resultados**

En este apartado presentamos brevemente algunos avances que se vienen desarrollando a partir del análisis de las prácticas de enseñanza en los dos primeros grados, dejando abierta la posibilidad de intercambiar en torno a otras posibles categorías y de recibir aportes para nuevas lecturas sobre el material de campo. Resulta necesario aclarar que el análisis realizado hasta el momento conserva una perspectiva casuística y que el grado de desarrollo acerca del caso de la escuela de CABA es mayor al logrado que el de la escuela platense. No se pretende construir afirmaciones para todas las experiencias de alfabetización inicial, antes bien, retomando la metodología de la investigación cualitativa de corte etnográfico, nos hemos propuesto dar visibilidad y dar cuenta de la densidad de la configuración de las prácticas de enseñanza de estas maestras de primer grado. Desde luego, las categorías que servirán para reconstruir las aristas de las distintas propuestas de enseñanza y de la organización del trabajo docente de estas experiencias podrán iluminar las prácticas en otros contextos institucionales y contribuir a leer los intersticios que posibiliten alguna transformación.

⁶ Respecto de la experiencia de la docente de CABA, la síntesis se construyó en función de las horas de clase de Prácticas del Lenguaje observadas, debido a que el espacio cedido por la maestra para observar aquello que se vinculaba específicamente con la alfabetización. En cambio, en la experiencia de la ciudad de La Plata, la síntesis se realizó sobre cada jornada escolar ya que la maestra nos indicó que ella se encontraba alfabetizando durante el transcurso de todas las horas de clase.

Para el análisis de cada una de las sesiones de clase, inicialmente, distinguimos *episodios* tomando como referencia las situaciones de enseñanza de lectura y de escritura, señalando aquellas que son a través de la maestra y por sí mismxs (grupales e individuales). A posteriori, advertimos que esta distinción se vinculaba con nuestro propio enfoque de enseñanza que señala que existen cuatro situaciones didácticas fundamentales (leer a través de la maestra y por sí mismx y escribir a través de la maestra y por sí mismx) y, a sabiendas de la distinción entre propuestas de lectura y escritura, decidimos señalar como *episodios* las unidades de sentido en tanto actividad completa con el inicio y cierre que establecieron las maestras. En cada episodio estudiamos de manera detallada las intervenciones de las maestras, las ayudas (Sánchez y Rosales, 2008) ofrecidas y las respuestas de lxs niñxs para identificar qué tipo de trabajo cognitivo proponían. Con los registros de clase revisados minuciosamente, elaboramos una descripción de cada uno de los casos, sus trayectorias y sus prácticas de enseñanza; y de cada una de las escuelas y sus condiciones institucionales. Identificamos posibles dimensiones o focos de análisis a partir de la sistematización de los códigos o categorías emergentes del material de campo:

- Acciones/intervenciones de las maestras: sobre lectura y sobre escritura, organización del trabajo en el aula, la respuesta simultánea a diferentes demandas, condiciones didácticas. Actividades propuestas. Modalidades organizativas/agrupamientos.
- Concepciones, dichos y saberes de las maestras en torno a la enseñanza, el aprendizaje, al objeto de enseñanza, su mirada sobre lxs niños, sobre lxs niñxs que le preocupan y sobre la función social de su trabajo y de la escuela primaria.
- Trayectorias formativa y laboral de las maestras.
- Los momentos y asuntos sobre los que las maestras se preguntan, dudan, comentan, se preocupan. Indicios de que hay lugar para lo inesperado.
- Condiciones institucionales: Intervenciones de los equipos directivos sobre el trabajo de las maestras de primer grado. Vida cotidiana en las escuelas. Condiciones materiales y simbólicas. Capacitación o formación en o desde las escuelas. Reuniones de ciclo. Tensión autonomía-soledad. Libros de texto y otros materiales escritos. Diseños curriculares.
- Dichos, preguntas y acciones de lxs niñxs. Interacciones entre ellxs y con las maestras.

› *3.1. “Sistematizar la letra” como herencia y como conflicto*

No sé de dónde porque es algo que por ahí yo ya heredé, las que son más fáciles para ellos: después de las vocales la eme (M), la pe (P), la ese (S), la ele (L), la de (D), la te (T), son como las primeras letras. (Entrevista n°3, maestra CABA)

En una primera aproximación a las escuelas de este estudio, documentamos una serie de prácticas de enseñanza que, si las abordamos con una mirada evaluativa, podrían parecer poco sugerentes en cuanto a la propuesta de alfabetización. Por ejemplo, en la experiencia de CABA, la escasa diversidad y disponibilidad de materiales escritos para las propuestas de lectura; o, en el aula de primer grado de La Plata, el sentido exiguo que parecieran tener las propuestas de escritura desde el punto de vista del aprendizaje de lxs niñxs. No obstante, resulta clara la intención de las maestras de alfabetizar a estxs niñxs a partir de sus prácticas como así también se evidencia la escasa o nula posibilidad institucional de reflexión acerca de qué hacer para lograrlo. En este sentido, la relectura en profundidad de las prácticas y la contrastación con la propia interpretación de las maestras nos permitió buscar pistas que complejizan lo que se observa a simple vista.

En la cita inicial, la maestra de CABA expresa haber “heredado” asuntos respecto de sus prácticas de enseñanza pues efectivamente algunas de sus acciones e ideas se relacionan con arraigadas tradiciones en el mundo de la alfabetización. En el siguiente fragmento, la maestra explicita su idea sobre la escritura como un proceso de graficación de la oralidad y, por consiguiente, de la lectura en tanto sonorización de gráficos como si una reflejara a los otros.

El chico escribe como habla. El chico se dicta y escribe la palabra como habla. Yo tengo un nene que confunde la “L” con la “D” y las escribe así. Porque, pobrecito, si me tiene al lado o yo le digo “es luna (acentúa la “L”), no duna”, ah, él la escucha, “ah, sí, es la ele”. (Entrevista n°3, maestra CABA)

Concebir a la escritura como transcripción del lenguaje oral conlleva cierta idea de transparencia entre lo que se escucha y lo que se escribe, a la vez que, como alerta Ferreiro (1998) propicia la enseñanza de un código poniendo al lenguaje entre paréntesis. A lo largo de las clases, esta maestra realiza numerosas intervenciones para que lxs niñxs logren “escuchar” la letra que buscan escribir, las alarga o acentúa a fin de que encuentren una relación entre el fonema y el grafema. También se pregunta cuestionando a los métodos globales: “y el pibe que le cuesta, ¿cuándo escucha la letra?”

Del análisis se deriva que aquello que reconocemos como “heredado” en las prácticas de esta maestra no es solo una concepción de la escritura como código de transcripción, sino que también se suman otros elementos que no pertenecen a las tradiciones escolares más arcaicas pero que para ella resultan una “herencia”. Por ejemplo, la maestra toma la idea de que lxs niñxs “escriban como puedan”, apropiándose así de una consigna ampliamente difundida a partir del aplicacionismo de la teoría psicogenética en las prácticas escolares. Tomamos la

idea de “herencia” que la docente acuña al introducir que “no sabe de dónde” provienen o más bien reconoce que le han llegado o se le han impuesto ideas que configuran sus prácticas, sin que conozca su origen o intencionalidad.

Pese a esta relación “heredada” con sus objetos de enseñanza, las propias observaciones de la maestra, en su quehacer cotidiano en el aula y en su casa, como mamá que observa con detenimiento el aprendizaje de sus hijas de un asunto que a ella la ocupa, despiertan inquietudes e inducen movimientos en sus ideas. Si bien afirma que un niño “se dicta y escribe la palabra como habla”, relata una escena en la que se detuvo y sobre la que regresa: unos años atrás tuvo como alumno a un niño con severas dificultades fonoaudiológicas que, sin embargo, lograba escribir correctamente. Esa pregunta que se construye a raíz de algo que le llamó la atención resulta indudablemente un indicio de conflicto. Ella misma observa y nos dice que hay algo que no resulta tan lineal:

Sí, yo tuve, pero me llamaba mucho la atención, sí. Era un nene que hablaba muy atravesado, muy atravesado y escribía correctamente. No lo sé por qué porque en realidad es la única vez que me pasó, porque aparte, por ejemplo, el nene que tengo este año confunde la “L” con la “D”, es como algo chiquitito. Este nene hablaba muy mal, realmente costaba entenderle lo que decía y escribía correctamente. Sí, me llamaba la atención. (Entrevista n°2, maestra CABA)

Cuando dice enseñar sin conocer las razones, esta maestra denuncia que no tuvo la posibilidad de pensar ni de construir junto con otros una concepción en torno a su objeto de enseñanza, en torno a ese vasto sistema de representación que posibilita crear y conocer, no tuvo oportunidad de pensar en torno a lo que enseña ni responder de qué se trata la escritura.

› 3.2 *Territorios de autonomías en tensión*

Encontramos que las maestras de las dos experiencias hallan un territorio en el cual posicionarse para fundamentar la propia construcción de la propuesta alfabetizadora que implica procesos de selección, recorte, apropiación, negación, resistencia, inclusive de desconocimiento sobre contenidos e intervenciones posibles para el desarrollo de la enseñanza. Dicho territorio, en cada caso, es aquel desde donde parecen armarse mayores espacios de autonomía.

La maestra de CABA reconoce que su punto fuerte es la alfabetización inicial, sobre todo “sacar adelante al pibe que le cuesta”. Se nombra a sí misma como una maestra “estructurada” y que, pese a no trabajar con el “método moderno” pues “no lo conoce”, la directora y la supervisora reconocen que su trabajo funciona, y, por ende, la dejan hacer. Nos abre las

puertas de su salón segura del trabajo que realiza. En la escuela y en el distrito también están segurxs de que su trabajo es bueno. Se trata de una maestra de primer grado que relata que, al finalizar cada año, todxs lxs niñxs de su grado están alfabetizadxs. Y, este año, de acuerdo con las observaciones que realizamos, efectivamente lo están. A su vez, abre la pregunta en torno a la unidad pedagógica, ya que afirma no encontrar razones para que lxs niñxs no se alfabeticen en primer grado. Expresa que desea aprender otra forma de enseñar aunque también le provoca mucho temor porque está en juego la alfabetización de un grupo de niñxs y, al momento, parece no encontrar motivos para asumir ese riesgo.

La maestra del caso de La Plata concibe a la escuela como un lugar de fortalecimiento de la “autoestima” de lxs niñxs e intenta poner en juego esto en su aula. Preocupada por las problemáticas sociales de la comunidad que asiste a la escuela, concibe a su trabajo como clave para que lxs niñxs crezcan como personas. Intenta apoyarse en el EOE (Equipo de Orientación Escolar) para llevar adelante su trabajo, aunque dice sentirse sola en la tarea. A partir de la propuesta del equipo directivo, decidió lanzarse a la experiencia de primer grado porque hace varios años viene trabajando en esta escuela como maestra de tercer y cuarto grados, en los que se preguntaba por qué llegaban niñxs sin estar alfabetizadxs. Asumir este desafío la llevó, sin previo aviso, a ser parte de un postítulo sobre alfabetización inicial que se cursa con un equipo de su institución. Se presenta con una mirada crítica sobre la institución, pues señala que aquello que se dice se distancia de lo que sucede en la práctica. No se siente del todo cómoda en su lugar y lo muestra expresando cierta desazón y enojo al referirse a su trabajo.

En los dos casos, las maestras manifiestan que hay cuestiones que desconocen o no saben, que desean saber, aunque no expresan cómo podrían acceder a saberlo. No obstante, también refieren a espacios y situaciones que les están permitiendo poner en movimiento aquello que saben o al menos saber más de lo que saben.

La literatura documenta que los cambios en las prácticas docentes suelen ser escasos y lentos, pues se arraigan en esquemas propios y aprendidos. En este trabajo de investigación planteamos que el hecho de conocer cómo se configuran las prácticas de enseñanza permite rastrear indicios o huellas que pueden sugerir intersticios para generar cambios o movimientos en las prácticas de enseñanza que transcurren en las aulas de las escuelas primarias.

Bibliografía

Bronckart, J.P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.

Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos N° 37, pp. 70-80.

Ferreiro, E (1998). Alfabetización: teoría y práctica. Buenos Aires: Siglo XXI.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XIV (3), 503-523.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, García, Rosales, de Sixte, Castellano (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? Revista de Educación 346, 105-136.