

“ENSEÑAR Y APRENDER EN PRIMER CICLO” UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN EN EL IFDC BARILOCHE

Vanesa Gallardo Llancaqueo (IFDC Bariloche) vanesagallardollancaqueo@gmail.com

Adriana García Montero (IFDC Bariloche) adrianagarciamontero@gmail.com

Astrid Romero (IFDC Bariloche) romeroastrid@gmail.com

Marina Vidal (IFDC Bariloche) marvidal@gmail.com

Eje 1: Políticas educativas para la formación y el trabajo docente en América Latina en el marco de los proyectos en disputa

Palabras claves: Formación docente, Alfabetización Inicial, Práctica docente

Resumen

Esta experiencia se desarrolla en el Profesorado de Educación Primaria del IFDC Bariloche desde el año 2020. “Enseñar y aprender en primer ciclo” permitió construir un espacio de articulación entre unidades curriculares de tercer año que forman parte de diferentes campos de la formación inicial: Práctica Docente III (campo de la Práctica Profesional) y Alfabetización Inicial y Lengua y Literatura y su Didáctica III (campo de la Formación Específica).

A partir del eje conceptual *Prácticas de enseñanza contextualizadas* que se propone desde Práctica Docente III, se sumó la demanda expresada por docentes y equipos directivos de las escuelas primarias preocupados por continuidades y rupturas en los procesos alfabetizadores que son necesarios acompañar desde la formación docente continua. Frente a prácticas usuales de enseñanza que restringen la escritura a un código de desciframiento y a un conjunto limitado de habilidades y destrezas, asumimos, desde la perspectiva constructivista psicogenética, el desafío de trabajar en forma colaborativa entre estudiantes, profesores y docentes co-formadores para fortalecer la formación en Alfabetización Inicial.

Pretendemos compartir el camino recorrido, así como saberes construídos y nuevas preguntas en términos de la formación docente inicial y permanente.

Los comienzos de “Enseñar y Aprender en Primer Ciclo”

En un momento peculiar de nuestra historia reciente, en donde una de las formas más autoritarias del pensamiento, que es el racismo, parece que se instala sin problemas en el país más poderoso de la Tierra, no es extraño que sea particularmente difícil atender a la voz de los de abajo, porque, de alguna manera, los niños son lo más abajo de los de abajo.

Emilia Ferreiro

La experiencia que nos interesa compartir transita su cuarto año de implementación en el Profesorado de Educación Primaria del IFDC Bariloche. A través de “Enseñar y aprender en primer ciclo” fuimos construyendo un espacio de articulación entre unidades curriculares de tercer año que forman parte de diferentes campos de la formación inicial: Práctica Docente III (campo de la Práctica Profesional), Alfabetización Inicial y Lengua y Literatura y su Didáctica III (campo de la Formación Específica). El Diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria de Río Negro (2015), si bien organiza las unidades curriculares en áreas y campos de conocimiento (Campo de la Formación general, Campo de la Formación específica y Campo de la Práctica Profesional), alienta este tipo de articulaciones, en este sentido sostiene:

El campo de la Práctica Profesional es responsable de habilidades prácticas y capacidades para la acción a través del análisis, la reflexión y la experiencia práctica contextualizada. Esto resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, por ello es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica. La intención es posibilitar el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción-reflexión, teoría-práctica, enseñanza-investigación (DC. 2015, p. 103).

Desde este marco normativo, surge la propuesta de articulación que aquí presentamos; siendo la enseñanza en primer ciclo el contexto que vertebra los contenidos de esta propuesta en la formación inicial docente de primaria.

Por otra parte, las profesoras que gestamos este espacio veníamos de transitar algunas microexperiencias que nos ayudaron a pensarnos juntas: considerábamos que las narrativas, el guión conjetural, las biografías escolares en clave ficcional eran nodales en relación a las

formas de construir saberes sobre el hacer docente desde prácticas de escritura que no dicotomizan la teoría de la práctica, y muy por el contrario permiten advertir supuestos y reflexionar en diálogo con aportes teóricos.

En 2020, todavía en presencialidad y en el marco de la primera reunión institucional de ese año, comenzamos a diseñar una propuesta de articulación que unificase algunas preocupaciones en torno a la enseñanza en el Primer Ciclo de la escuela primaria. A lo ya señalado en relación al DC sumamos que hace varios años que en nuestro IFDC se viene planteando como política institucional la necesidad de desarrollar instancias de articulación entre las áreas para pensar la formación docente de forma más integral.

En esos primeros intercambios entre profesores, las preocupaciones giraban en torno al lugar de los niños en el primer ciclo de la educación primaria, en el pasaje del nivel inicial al primario y en cómo potenciar todas aquellas dimensiones propias del nivel inicial en el nivel primario. Especialmente, desde algunas áreas se plantearon líneas de trabajo centradas en relación a intereses y preguntas convergentes, tales como: ¿quiénes son esos niños que aprenden?, ¿qué saberes traen, qué intereses tienen?, ¿qué sucede con el cuerpo en la escuela?, ¿qué lugar tienen el juego, la grupalidad? ¿cómo pensar propuestas de enseñanza globalizada? Tras esa primera reunión de carrera del 2020, un grupo de profesores planteó la necesidad de que los estudiantes -docentes en formación- pudieran en algún año de su formación inicial hacer foco en la enseñanza en el Primer Ciclo de la escuela primaria, ya que no siempre tenían la experiencia en el mismo y generalmente una vez recibidos, se les asignaba como docentes esos grados, teniendo que abordar la complejidad que supone la enseñanza en ese ciclo en soledad, sobre todo en lo vinculado a la alfabetización inicial. Además, nos proponíamos que la práctica docente pudiera articularse con otras unidades curriculares como Alfabetización Inicial, Lengua y Literatura, Matemática, Educación Estético-expresiva, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (que abordan las didácticas específicas) de forma contextualizada y no solo desde los Talleres Integradores Interdisciplinarios .

Uno de los desafíos que avisorábamos en la formación inicial docente respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura era el posibilitar instancias de indagación y reflexión sobre las perspectivas epistemológicas -presentes y en tensión- en torno a la alfabetización inicial; en

el cómo se concibe desde las mismas a los componentes de la tríada didáctica -objeto de enseñanza, sujeto que aprende y sujeto que enseña- y las implicancias de éstas en las prácticas pedagógicas. El propósito fue fortalecer la dimensión del docente en tanto sujeto político-pedagógico. En este sentido, coincidimos con las autoras Dávalos y Soto (2022) quienes afirman que:

enseñar a leer y escribir no es un ejercicio profesional neutral, sino que mantienen profundas relaciones con un marco epistémico, es decir, con una postura [consciente o inconsciente] de quien enseña respecto al objeto a enseñar (lengua escrita) y a las ideas sobre cómo es que los niños adquieren y aprenden el conocimiento sobre dicho objeto, es decir, una teoría del aprendizaje. En la dimensión político-educativa, estas posturas también inciden en los diseños y propósitos curriculares, así como en sus enfoques de enseñanza (Dávalos y Soto, 2022, p. 50).

El contexto producido a partir del aislamiento social y preventivo obligatorio nos impulsó a sostener la decisión tomada al inicio de ese ciclo lectivo, más allá de la necesaria reconfiguración de los contenidos en entornos virtuales. Así quedó planteada en nuestro programa del espacio curricular denominado Enseñar y Aprender en Primer ciclo del año 2020:

Teniendo en cuenta la importancia central que en el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen las prácticas escolares que se proponen para llevar a cabo los procesos de alfabetización inicial, es que resulta prioritaria la elaboración de un espacio de articulación de propuestas que aliente la construcción conjunta de saberes sobre este campo (Barría et al, 2020).

La profunda transformación del contexto social en general y del educativo en particular que transitamos en pandemia nos desafió a idear una propuesta que pudiese concretar algunos lineamientos institucionales orientados a garantizar la continuidad de las trayectorias educativas. Desde el inicio de la propuesta hasta el momento, esta articulación implicó:

- La elaboración de un programa único que plasme nuestra visión integrada e integral -en términos teórico-prácticos- de los contenidos de cada área específica.
- La conformación de un equipo docente que desarrolle conjuntamente la planificación e implementación de las clases y talleres de las tres Unidades Curriculares que conforman el espacio

- El acompañamiento interdisciplinario, realizado por una pareja pedagógica de profesoras de Práctica Docente y del área de Lengua y Literatura, del trabajo de campo de les estudiantes que cursan esta propuesta formativa.
- La evaluación y acreditación de forma integral e integrada.

Por otra parte, esta articulación dotó de mayor carga horaria al espacio dado que se dispuso tanto de las horas de taller de Práctica Docente III (2 hs y media semanales) como la de las Unidades Curriculares de Alfabetización Inicial y Lengua y Literatura y su Didáctica III (3 hs en cada cuatrimestre) , según lo establece el DC (2015)

Según el diseño curricular jurisdiccional (2015), el eje conceptual que articula a la Práctica Docente en tercer año es “Prácticas de enseñanza contextuadas”. En ese contexto de incertidumbre que imponía el aislamiento social y preventivo, mantuvimos ese interés común de abrir un aula virtual única con todes les profesores y estudiantes de tercer año en el que empezamos a encontrarnos y sostenernos desde la narrativa a partir de “ventanas” que abrían un espacio de intercambio y encuentro en un escenario difícil y desafiante desde lo personal, lo social y lo pedagógico.

Nuestras estudiantes son en su mayoría mujeres y jóvenes que proceden de las zonas más postergadas de Bariloche y la Línea Sur rionegrina, que viven en situaciones de enorme vulnerabilidad. Y nuestra primera propuesta didáctica de ese año tuvo que ver con abrir ventanas para saber cómo estaban, qué impacto estaba teniendo el aislamiento en sus vidas, para poner eso en escritura. Asomarnos a ver quién estaba del otro lado de la pantalla fue nuestro primer desafío.

Esa “ventana” se transformó en metáfora y línea de acción: ventana para asomarse a la propia historia de cómo cada una aprendió a escribir y a leer; para pensar en quienes están aprendiendo a leer y escribir según sus lógicas; para ingresar de algunas maneras a las aulas de primaria y de jardín. Luego de varias semanas en las que confluimos en el aula virtual, algunas docentes reafirmamos esta decisión de construir un espacio de articulación entre Práctica Docente III (anual) y Alfabetización Inicial (primer cuatrimestre) y Lengua y Literatura y su Didáctica III (segundo cuatrimestre) ¿Cómo pensar el límite como una oportunidad? La pandemia se había presentado como un límite, limitante; pero se transformó en una oportunidad para pensar otros modos de enseñar y aprender en la formación inicial.

A esta primera convergencia de intereses se sumó desde el inicio la demanda expresada por algunas escuelas asociadas, cuyas docentes y equipos directivos constataban continuidades y rupturas en los procesos alfabetizadores que eran necesario acompañar desde la formación docente continua. Hubo una preocupación conjunta por el predominio de prácticas de enseñanza que restringen la escritura a un código de desciframiento y a un conjunto limitado de habilidades y destrezas. Se había retornado a prácticas de enseñanzas de la lectura y la escritura ligadas a aspectos perceptivo-motrices y a modalidades muy tradicionales (como partir de unidades menores como las sílabas y su combinatoria). Desde ese momento inicial, asumimos este desafío en forma conjunta y colaborativa entre profesoras, docentes co-formadores y estudiantes. Al mismo tiempo, y durante el desarrollo de las propuestas llevadas adelante en el aula virtual, recurrimos (y lo seguimos haciendo ya vueltas a la presencialidad) a la serie de vídeos “Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización” producidos por la DGCyE de provincia de Buenos Aires, y a los incluidos en los distintos materiales del postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica, del Ministerio de Educación de la Nación.

Teniendo en cuenta que la alfabetización inicial se trata de un campo disciplinar profundamente atravesado por la propia biografía escolar y por la experiencia de muchas de nuestras estudiantes de ser madres de niños que están transitando su alfabetización, intentamos alentar una mirada reflexiva sobre supuestos y concepciones, que permitiera resignificar trayectorias y apropiarse del marco teórico y metodológico que encuadra nuestra propuesta.

Dicho todo esto, nos parece importante señalar que esta propuesta de articulación de “Enseñar y Aprender en Primer ciclo” ha adoptado la perspectiva constructivista psicogenética, no solo por cómo concibe al sujeto que aprende, sino también que considera al docente como autor de las propuestas de enseñanza, quien media entre un objeto de conocimiento complejo y un sujeto que aprende. Las investigaciones y desarrollos didácticos desde este enfoque (Lerner, 1990, 1992, 2001; Torres, 1991; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1991; Kaufman, 1992, 2012; Nemirovsky, 1999; Castedo, Siro y Molinari, 2003; Pellicer y Vernon, 2004; la serie Alfabetización Inicial “de maestro a maestro” del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, y los producidos por varias de las mencionadas autoras para el postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica, 2015; y la Actualización en

Lectura y Escritura para la Escuela Primaria, del Ministerio de Educación, 2022-2023) que han surgido luego de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Ferreiro y Teberosky (1979) dan cuenta de que no se trata de la aplicación de métodos, sino de considerar al sujeto que aprende en tanto *sujeto cognoscente*. Por lo tanto, la centralidad está puesta en conocer esas hipótesis que generan los niños en su interactuar con el objeto que pretenden aprehender. Como señalan Dávalos y Soto (2022, p. 80)

...la formación implica la construcción de un bagaje sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que permita tomar decisiones sobre la diversidad de acciones que transcurren en el desarrollo de una clase. Las referencias conceptuales, teóricas y prácticas, son herramientas para ajustar de forma reflexiva y situada el *quehacer* docentes (sus intervenciones durante el desarrollo de la situación de aprendizaje), *su decir* (sus preguntas o comentarios), *su callar* (el silencio propio que permite dar o sostener la voz a los estudiantes) o *su prever* (seleccionar la situación de aprendizaje o anticipar la organización de la clase)

Desde esta perspectiva, consideramos que las personas en proceso de alfabetización piensan conceptualmente la escritura y los problemas a los que la escritura los enfrenta (Ferreiro, 1997), a partir de interactuar con ella a través de prácticas como el leer y el escribir, desde mucho antes de poder hacerlo convencionalmente. Una de las líneas de trabajo que llevamos adelante con este propósito es el diseño, la implementación y el análisis de entrevistas (con participación de las maestras conformadoras) para poder conocer las particularidades de los procesos llevados a cabo por las personas en su apropiación de la lengua escrita, y sus implicancias pedagógicas. Nuestra propuesta partió de pensar básicamente en niños, para incorporar en 2022 la alfabetización de personas jóvenes y adultas (si bien este es un eje de trabajo aún incipiente, que será necesario continuar abordando).

Desde este posicionamiento concebimos un objeto de conocimiento complejo, que no solo abarca el sistema de escritura y la lengua escrita, sino también las prácticas sociales y culturales que los ponen en circulación. Entendemos que las prácticas sociales y culturales no se aprenden sino por participación y en consonancia con las políticas nacionales de promoción de lectura (específicamente las desarrolladas por el Ministerio de Educación entre 2003-2015 y 2019-2023), decidimos otorgarle centralidad a las prácticas de lectura y escritura en el ámbito literario (Castedo M. y Ricardo J., 2022). Por lo que los estudiantes de tercer año, desarrollan sus propuestas de enseñanza de lectura y escritura en torno a la Literatura.

La progresiva vuelta a la presencialidad permitió ampliar la articulación, tal es así que desde 2022 se sumaron otras áreas del campo de la Formación Específica, como: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática. El eje vertebrador continúa siendo el propósito de centrar la atención en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en la formación docente articulado con la enseñanza de saberes específicos propios de otros campos del conocimiento. De este modo, nos interesó especialmente pensar cómo se desarrollaban las prácticas de lectura y escritura en “situaciones de leer y escribir para aprender” (Ministerio de educación de la nación, 2018) . Esta línea de trabajo la realizamos a partir de nuestra propia formación como docentes del nivel superior: por un lado, participando de los espacios de los cursos de FP del INFoD y, por otro, en forma conjunta con los profesores de las áreas específicas a partir de la lectura y del intercambio de materiales ofrecidos en las propuestas de Especialización en alfabetización para la UP en la actualización en lectura y escritura para la escuela primaria del INFoD.

Algunos hitos de la experiencia “Enseñar y Aprender en primer ciclo”

I. El taller un modo de aprender haciendo

Posicionarnos desde la perspectiva constructivista implicó problematizar nuestras prácticas de enseñanza e intervención en la formación de formadores para pensar en las condiciones didácticas necesarias que consideren a maestras y maestros en tanto intelectuales, autores, sujetos epistemológicamente curiosos y comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje.

A lo largo de este trayecto, fuimos desarrollando nuestra práctica a partir de la experiencia, convirtiendo el taller en un espacio de experimentación, de ensayo de lo que luego les estudiantes llevarán a cabo en las aulas de educación primaria. Buscamos generar un diálogo entre el hacer y el pensar, siempre en vínculo con los marcos teóricos, entendiendo que la práctica de enseñanza es una práctica social que se aprende por participación, de la misma manera que las prácticas vinculadas a la lengua escrita.

La propuesta de enseñanza que los estudiantes tienen que desarrollar en su trabajo de campo incluye las siguientes situaciones de enseñanza: lectura a través del docente, conversación literaria, lectura y escritura por sí mismos. Nos propusimos que uno de los días de taller se abra siempre con la lectura y conversación literaria a cargo de uno o dos estudiantes. Después de esta experiencia, se propicia un análisis conjunto del desarrollo de la propuesta -criterios de selección del texto literario, modo de lectura, ejes de la conversación y coordinación del intercambio- a fin de que esta experiencia nutra y aporte a la propuesta didáctica que planificarán y llevarán adelante durante el trabajo de campo.

Del mismo modo abordamos los diferentes ejes temáticos a trabajar: la construcción e implementación de la entrevista, las diferentes dimensiones de la construcción del aula alfabetizadora, las intervenciones didácticas según los niveles de conceptualización de la lengua escrita de los niños, etc. Esto lo propiciamos a partir de dramatizaciones, simulaciones de clases, experiencias que suponen “ponerse en situación de” intervenir, enseñar o inclusive imaginar las posibles respuestas o manifestaciones de los niños.

A su vez, estas estrategias didácticas dialogan con la práctica cotidiana de la escritura, como un ejercicio de pensamiento, de construcción de conocimiento y de la voz autorial docente. Entre otras prácticas de escritura, invitamos a recuperar la propia biografía escolar para problematizar y desnaturalizar los supuestos, ideas y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura. La producción del *guión conjetural* en tanto ejercicio de “didáctica-ficción” (Bombini, 2004) permite a los estudiantes proyectar sus propuestas de enseñanza y de este modo, asumir el desafío de construir la propia voz autorial docente.

II. La entrevista para el diseño de una propuestas de enseñanza

Para el abordaje de los contenidos de las unidades curriculares (UC) que constituyen el Espacio Articulado Enseñar y Aprender en primer ciclo, diseñamos una propuesta de enseñanza espiralada e integradora. Así, los contenidos correspondientes a la UC Alfabetización Inicial (del primer cuatrimestre de tercer año, según el DC) se detiene principalmente en lo referido al sujeto que aprende en interacción con el objeto de conocimiento. Mientras que los contenidos abordados en la UC Lengua y Literatura y su didáctica III (segundo cuatrimestre) recuperan todo lo previo, pero se focalizan en las

condiciones didácticas e intervenciones docentes necesaria para la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que les estudiantes elaboran su guión conjetural, que luego implementan en las escuelas donde realizan su trabajo de campo, en el marco de Prácticas Docentes III.

Desde un primer momento, estuvo el interés por saber cómo les niños piensan el objeto de conocimiento de la alfabetización inicial. Por eso nos propusimos diseñar e implementar con los estudiantes una entrevista de indagación psicolingüística, similar a las desarrolladas por Ferreiro y Teberosky quienes tomaron en cuenta los principios básicos del método de exploración crítico que propuso Jean Piaget. Este tipo de entrevista promueve “la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (la escritura) bajo la forma de una situación a resolver” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 41) como puede ser el caso de la escritura de una lista de palabras y, en cuyo análisis, se toma en cuenta tanto la producción escrita, como también, la interpretación y el razonamiento que realiza cada niño de su propia escritura.

Mientras en el 2020, los estudiantes realizaron una entrevista a niños de su ámbito familiar, desde el 2021 pudieron llevarla a cabo en los grupos donde desarrollan su trabajo de campo. Para ello, se destinan algunas clases a su diseño, lo que implica que puedan pensar tanto sobre el sentido de dicha indagación, como en cuáles serán las instancias que la conforman, con qué criterios seleccionan las palabras; todo lo cual requiere entrar en diálogo con las investigaciones psicogenéticas. También planifican cómo posicionarse frente a sus entrevistados y los recaudos éticos y metodológicos que deben estar presentes en esta indagación. Este diseño incluye imaginar posibles intervenciones que les permita comprender cómo esos sujetos están pensando la escritura. Por último, elaboran algunos materiales didácticos necesarios para llevar adelante la entrevista, tales como las letras móviles o las tarjetas que permiten indagar cuáles combinaciones de letras sirven para leer.

Luego de realizarlas, las entrevistas vuelven al taller para su análisis, que se transforma en dispositivo de evaluación formativa para el diseño de una propuesta de enseñanza contextualizada. Tal como plantea Ana María Kaufman

Un buen instrumento debe permitir apreciar no solo lo que el niño ignora sino también lo que sabe, comparar el desempeño del alumno con la dificultad que presenta la tarea, cotejar los aprendizajes de un mismo sujeto y contrastar los logros alcanzados por niños pertenecientes a diferentes niveles de escolaridad. Un material evaluativo de esas características resulta de utilidad: al docente para presentar situaciones y encarar diálogos fructíferos con sus alumnos [...] (Kaufman, 2015, p.15).

La entrevista se constituye para nuestros estudiantes en una propuesta formativa de aproximaciones sucesivas que al mismo tiempo que los lleva a reflexionar sobre el objeto de conocimiento de la alfabetización inicial, los pone en situación de reflexionar y analizar el pensamiento infantil sobre la escritura. Y al momento del diseño de las propuestas, la entrevista se transforma en un instrumento de evaluación formativa para orientar la enseñanza.

III. La articulación entre Formación Inicial y Formación Permanente

Las intervenciones didácticas llevadas adelante por las estudiantes de tercer año en las aulas donde realizaban su trabajo de campo generó curiosidad en las maestras co-formadoras. Dichas intervenciones hicieron observable no sólo cómo les niños estaban pensando la escritura, sino también que las mismas se distancian de la sonorización de fonemas y que, por el contrario focalizan en tomar como referencia otras escrituras para escribir. Frente a los avances de los niños, las maestras vieron que dichas intervenciones eran posibles de realizar por ellas mismas por lo que procuraban tomar registro para comprender cómo funcionaban y luego, intentar llevarlas a su práctica para acompañar a sus estudiantes en la apropiación del sistema de escritura.

Estas experiencias se complementaron con los espacios de talleres de co-formación en los que confluyen maestras y practicantes para abordar la reflexión sobre la práctica y la búsqueda conjunta de intervenciones que *acerquen la enseñanza al aprendizaje* (Kaufman, Lerner, Castedo. DT3.2015: 26), pasos para avanzar hacia la tematización de la clase. Consideramos que esto da cuenta de cómo el vínculo entre formación inicial y permanente puede potenciarse y fortalecerse mutuamente a partir de la experiencia de aula y los espacios para reflexionar sobre las prácticas didácticas.

IV. La formación y co-formación entre pares para pensar la formación de formadores

Esta mesa nos invita a pensar en las políticas educativas para la formación y el trabajo docente, desde América Latina y en un marco de proyectos en disputa. De modo que situándonos en un IFDC de la Patagonia nos sentimos convocadas a historizar y contextualizar el camino recorrido: la escritura de este trabajo recupera algunas preguntas que nos venimos formulando desde 2020 y trae otras nuevas en torno a nuestras posibilidades de intervenir en la construcción de políticas (curriculares, institucionales y locales) en torno a la alfabetización inicial.

Que las docentes que estamos trabajando en esta propuesta de articulación soñemos con modos de garantizar el derecho al acceso y la participación de la cultura letrada en un escenario adverso a la perspectiva que hemos adoptado, se debe a que hubo un contexto institucional e histórico que alentó y garantizó los procesos formativos al interior del cuerpo docente, a partir de las propuestas que surgieron luego de la sanción de la Ley Nacional 26206 y de la creación del INFOD en el 2007.

Por otra parte, hemos sostenido sistemáticamente un espacio de estudio en el que compartimos materiales teóricos para su lectura y discusión. Así mismo, el hecho de pensar una propuesta articulada implicó para todas las involucradas adentrarse en las lógicas de los distintos campos de conocimiento que la integran. Este espacio de estudio y formación entre pares impulsó la revisión del desarrollo de las cursadas y la bibliografía; el análisis y una reconfiguración de las propuestas de Formación Inicial y Permanente.

Aprendizajes, preguntas y desafíos

En síntesis, en este relato de experiencia hemos compartido el camino recorrido y los saberes contruidos en términos de la formación docente inicial y permanente. Así mismo, quedan nuevas preguntas para seguir pensando: ¿Qué potencialidades y desafíos plantea la articulación entre práctica docente y los campos específicos de conocimiento?, ¿qué dispositivos y decisiones institucionales y pedagógicas son necesarias para que la práctica

docente se constituya en vertebradora de la formación?, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para construir espacios que alienten la formación de docentes como seres epistemológicamente curiosos? ¿Qué implicancia tiene la adopción de una u otra perspectiva en términos políticos pedagógicos, éticos e ideológicos? ¿Qué herramientas de análisis se les ha brindado a las maestras para poder analizar las implicancias político pedagógicas de asumir una u otra perspectiva? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la formación docente en relación a la Alfabetización Inicial entre Nación, provincias, las universidades, el Conicet, los IFD?

La psicogénesis es un punto de llegada que vamos construyendo con les estudiantes y las maestras. Anhelamos una posición epistemológica fundamentada en el diálogo y en una indagación curiosa e inteligente tanto de les niñas en proceso de alfabetización como de las maestras, docentes en formación y formadores de formadores. Entendemos que el trabajo docente y la investigación en relación al saber sobre el hacer docente no puede ser enajenado del saber científico porque una maestra enseñando a leer y a escribir también construye conocimiento en función de su práctica. Esta experiencia de articulación que llamamos Enseñar y Aprender en Primer Ciclo significa para nosotras disputar sentidos acerca de cómo se construye la ciencia en relación al saber didáctico.

Como señaló recientemente Mirta Castedo: “Emilia Ferreiro sembró una teoría y floreció un movimiento pedagógico” (2023), y por eso queremos agradecer infinitamente a cada una de las autoras latinoamericanas -todas ellas con saberes construidos desde las aulas, desde sus diversos roles- por permitirnos formar parte de este colectivo.

Referencias Bibliográficas

- Barria, P; Garcia Montero, Adriana; Iglesias, Ayelén; Romero Astrid y Vidal, Marina (2020). *Programa Enseñar y Aprender en primer ciclo*. IFDC Bariloche.
- Bombini, Gustavo (2004). “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Prácticas Docentes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Castedo, Mirta (2023). “Eterna Emilia”. En: *Diario Página 12*, 30 de Agosto del 2023 Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/583280-eterna-emilia>

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- Castedo, M. y Ricardo, J. (2022). *Clases del Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario I y II*. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dávalos, Amira y Soto, Arizbeth (2022). “¿Cómo formarnos para enseñar a leer y escribir en contextos de distancia con saberes de la presencialidad? Reflexiones sobre la mediación didáctica en tiempos de pandemia (para la pospandemia)”. En: Castedo, Mirta; Dávalos, Amira; Möller, María Angélica y Soto, Arizbeth (2022). *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Córdoba, DGES.
- Ferreiro, Emilia (1982). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. En: Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita- Comp. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores.
- . Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita y colaboradores (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo I*
- Ferreiro, Emilia (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Kaufman, Ana María coord. (2015). *El desafío de evaluar...Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*, Aique.
- Kaufman, Ana María; Lerner, Delia y Castedo, Mirta (2015). *Leer y aprender a leer. Documento transversal N° 2*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, Ana María; Lerner, Delia y Castedo, Mirta (2015). *Escribir y aprender a escribir. Documento transversal N° 3*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018). *Leer y escribir para aprender: módulo 5*. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2015). *Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. Río Negro.